Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8470181
Centre d'intérêt: 912

Vermette Gaudreau, Monique.

L'évaluation : résultats atteints et stratégies de formation / par Monique Vermette Gaudreau, Nicole Pothier et la collab. de Lise Lapierre ; réd. par Nicole Pothier. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1982.
v, 111 p. ; 26 cm.

En tête du titre: Tome VI. Code: 38-1242.

Descripteur(s): *Alphabétisation *Evaluation de l'apprentissage *Méthode d'évaluation *Instrument d'évaluation *Education des adultes

Ce document comprend trois textes relatifs à l'évaluation d'une pratique d'alphabétisation menée par l'Equipe d'aide au développement de la Direction générale de l'éducation des adultes. L'ensemble répond à une volonté de placer l'analphabète au centre de l'évaluation.

Le premier texte porte sur les apprentissages faits par les analphabètes au plan linguistique d'abord, mais aussi dans le développement et l'articulation de la pensée, dans l'éclosion d'attitudes et d'habiletés nouvelles. Il présente également quelques instruments d'observation et une grille d'évaluation. Le second propose une démarche d'évaluation en quatre étapes et une monographie illustrant l'étape d'extériorisation. Le dernier fait le point du dossier alphabétisation de l'EAD de 1980 à 1982. Il dresse un bilan quantitatif d'abord: nombre d'organismes rejoints, de formateurs et d'analphabètes impliqués; qualitatif ensuite: principaux changements initiés, moyens privilégiés et principes sous-jacents aux choix d'intervention.

Type de document: r

Direction generale
de l'education des adultes

RUQ 8470181

L'évaluation:

Résultats atteints et Stratégies de formation

par: Monique Vermette Nicole Pothier
Lise Lapierre (collaboration)
rédigé par: Nicole Pothier

EDUQ 8470181

TOME VI

L'ÉVALUATION: RÉSULTATS ATTEINTS ET STRATÉGIES DE FORMATION

par

Monique Vermette Gaudreau
Nicole Pothier
et la collaboration de
Lise Laplerre

Rédigé par
Nicole Pothier

Photo de la page couverture : Michel Beaudry

No doc. : 38-1242

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982
Tous droits réservés

Dépôt légal
Quatrième trimestre - 1982

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Le maître d'oeuvre de l'intervention en alphabétisation, c'est le participant aux rencontres, c'est l'analphabète lui-même. Pour sûr, le projet dans lequel il s'inscrit est important mais le développement et l'orientation de ce projet doit répondre aux objectifs, aux attentes, aux besoins des participants.

Assurément, l'organisme qui structure une intervention en alphabétisation choisit certaines options plutôt que d'autres; assurément le formateur possède certaines compétences! Ces caractéristiques doivent cependant être filtrées par le participant, qui agit comme un prisme déformant.

Au centre de l'alphabétisation donc, non pas un programme, non pas un service d'éducation aux adultes, non pas une structure organisationnelle, mais bien l'analphabète.

Nous créons une mise en place initiale, un projet; l'intervention débute et dès ce moment la mise en place se trouve modifiée et influencée par l'interaction avec les participants. Nous illustrons ce cheminement à la figure 1, par le passage de cercle ( ) à losange ( ) à rectangle ( ) pour représenter: le projet initial ( ) le prisme déformant du participant ( ) le projet modifié ( ). Par la suite, toute intervention ( ) continue d'influencer et de modifier le projet jusqu'à la fin de l'intervention.

Cette volonté de placer l'analphabète au centre de l'intervention se retrouve aussi dans l'évaluation de notre pratique qui fait l'objet du présent document.

Nous voulons évaluer au premier chef, les apprentissages de tout ordre faits par les participants. C'est l'évaluation première que nous devons faire. Et c'est aussi la plus difficile. Le premier texte porte spécifiquement sur les apprentissages faits par les analphabètes à différents niveaux: linguistique d'abord, mais aussi dans le développement et l'articulation de sa pensée, dans des attitudes différentes et enfin dans des habiletés nouvelles de sa vie quotidienne. L'évaluation que nous faisons dégage quelques réussites remarquables, mais aussi quelques problèmes importants. C'est à la fois utile pour regarder le travail accompli et pour esquisser le travail de demain.

Ce premier texte contient également quelques instruments d'observation et une "grille" d'évaluation qui nous ont permis de ramasser les éléments d'apprentissage.

Le deuxième texte propose une démarche pour l'évaluation de l'ensemble du projet qui a permis, facilité ou empêché les apprentissages des analphabètes. C'est une démarche en quatre (4) étapes qui part de l'impresssion subjective dominante de l'intervenant pour graduellement "l'extérioriser" et la compléter par des questions interrogeant les différents aspects du projet. Et finalement cette démarche pointe un ou deux aspects du projet qu'il faudra particulièrement soigner: elle débouche sur l'action. Une monographie illustrant l'étape d'extériorisation complète de ce document.

Enfin, le dernier texte parle de notre intervention dans ce dossier depuis deux (2) ans. Il dresse un bilan d'ordre quantitatif (le nombre d'organismes rejoints, le nombre de formateurs et d'analphabètes), ensuite qualitatif: quels ont été les principaux changements initiés dans le dossier, quels moyens ont été privilégiés et pourquoi ceux-là. Voilà les principaux pivots de notre évaluation. Anticipons sur la conclusion de ce texte pour dire que le dossier alphabétisation a été fortement marqué par la synthèse des deux préoccupations de l'Équipe d'aide au développement: le développement pédagogique et la formation. Chaque sphère ayant ses exigences et ses particularités que, nous semble-t-il, nous

avons maintenues avec une égale importance. Il nous reste encore à intervenir avec ce cadre de référence pour véritablement en voir l'impact. Ce que nous pouvons maintenant évaluer, c'est le processus de mise en place et d'articulation.

Le changement est déjà amorcé chez les intervenants, mais une intervention plus continue est nécessaire pour mesurer à la fois la puissance et la faiblesse de notre proposition de développement et de formation.

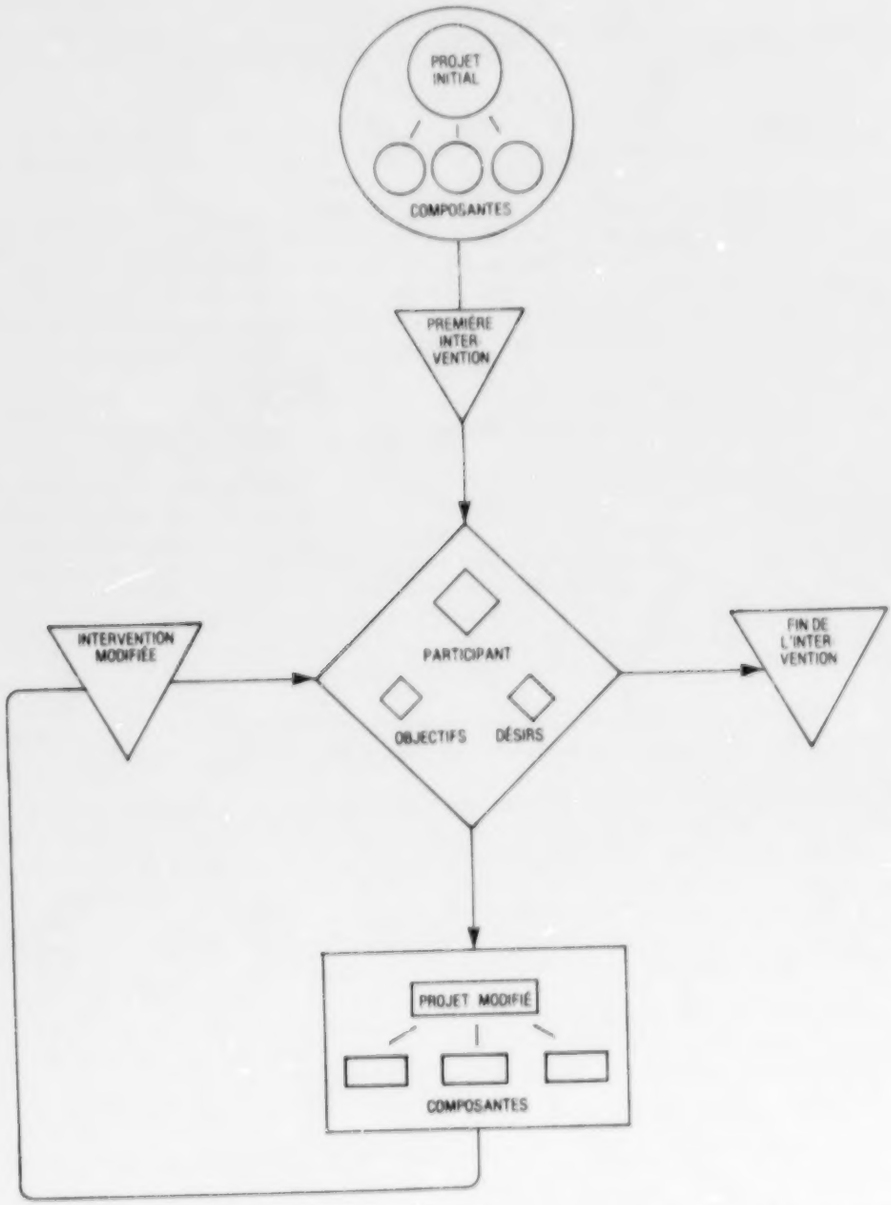


Fig. 1 - L'intervention auprès des participants modifie toujours le projet d'alphabétisation.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

LA CIBLE EST VISÉE DANS LE MILLE!
OU, LES APPRENTISSAGES FAITS PAR LES PARTICIPANTS AUX ATELIERS D'ALPHABÉTISATION

1. L'évaluation par rapport à quoi?..... 4

2. Les apprentissages de lecture/écriture..... 5

3. Les apprentissages reliés à l'expression orale..... 6

4. Les apprentissages au niveau du comprendre/réfléchir..... 6

4.1 Un "comment faire" pour faciliter ce niveau d'apprentissage..... 7

5. Les apprentissages concernant des attitudes nouvelles..... 9

6. Et la vie! Comment va la vie? Le transfert..... 10

7. L'important de l'évaluation des apprentissages: résumé..... 11

8. Quelles interventions ont suscité ces changements?..... 11

9. Les problèmes rencontrés qui persistent encore..... 13

10. Comment faire pour évaluer les apprentissages: quelques instruments légers et efficaces..... 14

10.1 La fiche d'observation..... 14

10.2 Quelques questions..... 16

10.3 Un instrument de la C.S.R. Orléans..... 17

10.4 Une grille d'évaluation pour le formateur du Service Alpha-Portneuf (SAP), C.S.R. Tardivel..... 17

11. Si la cible est atteinte, c'est que le tir est juste!..... 18

Fig. 1 - La cible à viser dans l'évaluation de notre intervention..... 3

APPENDICE A: Un exemple d'une activité favorisant le développement de la pensée et la réflexion, par Mireille Jannard, formatrice à la C.S.R. Lakeshore/Baldwin - Cartier 19

APPENDICE B: Instrument 1: Fiche d'observation du participant en alpha, SAP (C.S.R. Tardivel)..... 30

Instrument 2: Questionnaire d'évaluation (C.S.R. Orléans)..... 32

Instrument 3: Grille d'évaluation du formateur en alphabétisation SAP (C.S.R. Tardivel)..... 35

ET BIENTÔT VIENT LE TEMPS D'ÉVALUER UN PROJET D'ALPHABÉTISATION. COMMENT FAIRE? UNE DÉMARCHE SUIVIE D'UNE MONOGRAPHIE 41

1. Première étape: Mon impression dominante..... 43

2. Deuxième étape: Faire atterrir mon impression dans des faits..... 44

3. Troisième étape: Ouvrir sur d'autres dimensions..... 44

3.1 Mon projet a été bon sur 45
et faible sur... 45

3.2 Une série de questions.....

4. Quatrième étape: Identifier un ou deux éléments à corriger : le comment..... 49

5. Une monographie : l'évaluation du projet d'alphabétisation à la C.S.R. Provencher..... 50

5.1 Déroulement du projet d'alphabétisation à la C.S.R. Provencher..... 52

5.2 Plan de travail alpha de l'animatrice..... 53

5.3 Grille d'évaluation du travail accompli en alpha, 1981-1982..... 55

5.4 Résultats atteints..... 65

5.5 Appréciation du SEA face au travail accompli en 1981-1982 : appréciation à partir des objectifs..... 78

APRÈS AVOIR REGARDÉ TOUT LE MONDE, NOUS NOUS REGARDONS ENFIN : L'INTERVENTION DE L'EAD DEPUIS DEUX (2) ANS 85

1. Un bilan quantitatif..... 86

2. Les changements observés dans le contenu du dossier..... 87

2.1 L'alphabétisation est passée de cours de formation à projet d'intervention. 87

2.2 L'intervention pédagogique se déplace de la "dictée à la composition"..... 87

3. Les pratiques du changement..... 90

3.1 Ici/maintenant..... 90

3.2 Une démarche en quatre (4) temps..... 90

3.3 Le dé-cadrage..... 91

3.4 Quelques exemples d'interventions..... 91
3.4.1 Moins de la même chose..... 91
3.4.2 Rendre explicite l'implicite..... 92
3.4.3 Annoncer au lieu de cacher..... 92

4. Les moyens mis en oeuvre pour initier ce changement..... 92

4.1 L'exposé.....

4.2 Le travail en équipe..... 93

4.3 La plénière..... 93

4.4 Les jeux de rôle..... 93

4.5 "Les p'tits papiers"..... 98

4.6 Les médias, vidéos, films, etc..... 98

4.7 Les textes écrits..... 98

La conclusion..... 98

Tableau 1 : Nombre total d'organismes, d'intervenants et de participants rejoints en 1981 - 1982 par nos interventions..... 88

Tableau 2 : Visites effectuées durant l'année 1981-1982 (n = 10)..... 89

Figure 1 : Descripteurs des participants utilisés lors d'un atelier..... 96

Figure 2 : Un des nombreux "p'tits papiers" utilisés par les participants..... 99

Appendice A : Trois exemples d'utilisation d'un p'tit papier : celui du transfert (session d'octobre 1981)..... 101

LA CIBLE EST VISÉE... DANS LE MILLE !

ou

Les apprentissages faits par les participants aux ateliers d'alphabétisation

Le centre, le coeur, la finalité des interventions en alphabétisation, ce sont les apprentissages faits par les participants. Difficiles à cerner souvent, nous avons tendance à escamoter cette partie de l'évaluation, à dire que cela appartient au formateur.

Et pourtant, il occupe bien le centre de la cible. Le 1000 !

Nous inspirant d'un court document produit à l'Équipe d'aide au développement en 1978 par Roger Blanchette et Lise Lachance, nous dessinons la portée relative et la valeur des objectifs visés et atteints. La figure 1 nous le montre.

Une évaluation qui cerne les changements produits chez les formateurs se situe dans le 500 !

Et enfin, l'évaluation qui se concentre à mesurer le rôle des gestionnaires et conseillers pédagogiques tourne autour du 300 !

Cette image fait ressortir l'importance prédominante du participant. En centrant l'évaluation sur les apprentissages qu'il effectue, l'ensemble du projet trouve sa tension et son pivot.

Enfin, cette préoccupation est tout à fait conforme à l'approche pédagogique développée cette année [1].

Le contenu de ce texte est le résultat du travail effectué dans vingt-cinq (25) commissions scolaires avec lesquelles nous avons collaboré en 1981-1982. Le tableau impressionniste que nous dressons parle d'environ 1 000 à 1 200 analphabètes, 100 formateurs et presqu'autant de bénévoles.

Une rencontre provinciale portant spécifiquement sur l'évaluation s'est tenue à Montréal, au mois de mai 1982. D'emblée, le ton était donné dans la lettre d'invitation à la session.

> "Pour qui travaillons-nous? Quel changement s'est produit chez les participants à nos ateliers? Qu'est-ce que nous pouvons espérer comme changement chez un groupe d'analphabètes pendant une session? Ces questions seront au coeur de la rencontre."

1- Cette approche dans ses aspects théoriques autant que pratiques, fait l'objet d'un texte publié dans la même série, intitulé "Un développement pédagogique en alphabétisation, vers une alphabétisation interactive". C'est le tome 3.

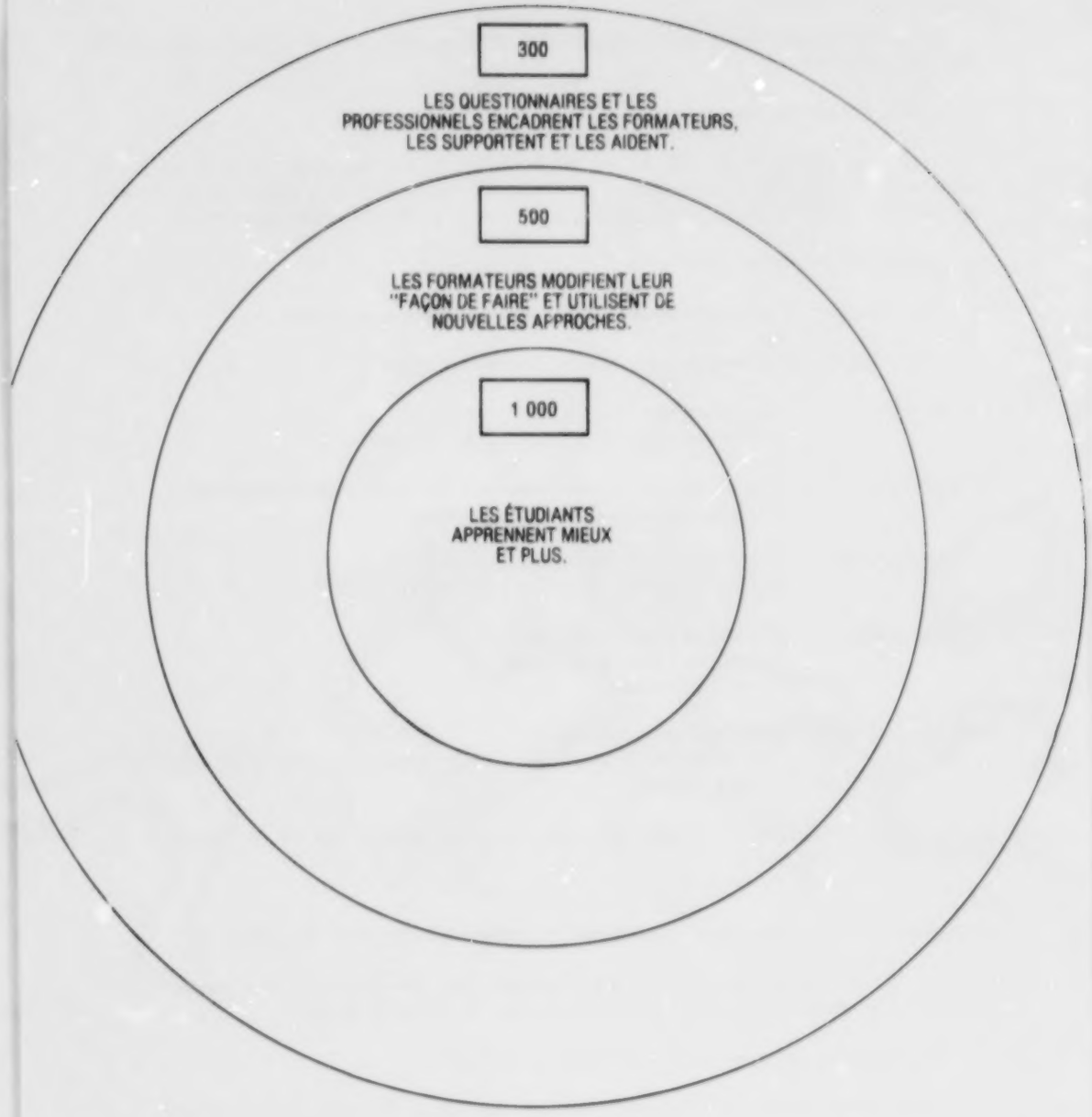


Figure 1. La cible à viser dans l'évaluation de notre intervention.

La majorité des conseillers pédagogiques présents ont fait ce travail d'évaluation avec leurs formateurs.

1. L'ÉVALUATION PAR RAPPORT À QUOI?

Lors d'un précédent atelier de travail portant sur les approches pédagogiques en alphabétisation, nous avons demandé aux participants (50 environ), de nommer cinq (5) habiletés que doit développer un analphabète durant une intervention d'alphabétisation.

La question suggérée était :

Une intervention en alphabétisation rend l'analphabète capable de...

Voici les réponses obtenues dans quatre équipes de travail.

Les besoins :	Répondre à ses besoins immédiats; déterminer ses propres besoins et y répondre.
Le transfert :	Être en mesure de transférer et d'appliquer ses acquisitions; intégrer ses connaissances à son vécu.
La communication :	Communiquer avec son entourage; exprimer son opinion devant les autres.
L'intégration :	S'intégrer à son milieu social; fonctionner dans la société; s'ouvrir au monde.
La pensée critique :	Avoir une pensée critique; compréhension dynamique des causes et des solutions à sa situation et à ses problèmes.
L'image positive :	S'aimer : développer une image positive de soi et être bien dans sa peau; se valoriser.
L'autonomie :	Avoir plus d'autonomie : prendre des décisions personnelles.

Ces différents "critères" nous aiguillonnent vers une évaluation des apprentissages qui, de toute nécessité, incluent plusieurs dimensions de la personne.

Nous retenons donc, principalement cinq (5) catégories :

L'expression orale, pour les habiletés de communication et aussi d'intégration.

La réflexion et la compréhension, pour le développement d'une pensée plus critique.

Les attitudes, pour toutes les habiletés concernant l'image de soi, l'autonomie, l'intégration.

Le transfert, pour l'émergence d'habiletés nouvelles dans sa vie et la "satisfaction" de besoins exprimés.

Enfin, nous ajoutons une catégorie non présente ici (à cause de la nature même de la question), celle des apprentissages de lecture/écriture :

Lecture/écriture.

2. LES APPRENTISSAGES DE LECTURE/ÉCRITURE

Les apprentissages observés en lecture se regroupent autour des observations suivantes :

- Ils savent décoder des mots,
- Ils découvrent des mots dans un texte,
- Ils comprennent globalement le sens d'une phrase,
- Ils possèdent plus de vocabulaire et utilisent le dictionnaire,
- Ils peuvent lire à haute voix.

Nous avons une progression certaine dans les apprentissages observés : ce qui rend bien compte de la variété des groupes qui s'échelonnent de l'analphabète complet à l'analphabète fonctionnel.

Décodage Au début, nous avons donc le décodage d'un mot.

Découpage Ensuite, nous avons le découpage des mots entre eux.

Lecture d'une phrase Puis, la lecture d'une phrase complète.

Lecture à haute voix Et enfin, la lecture courante, à haute voix.

Deux remarques complémentaires soulignent des difficultés particulières :

1° La volonté de faire beaucoup d'exercices, centrés sur le "code";

2° La résistance à lire : "La lecture, ce n'est pas pour moi."

Au plan de l'écriture, les observations sont les suivantes :

- Ils ont perdu le stress d'écrire : ils veulent écrire et demandent des exercices à faire à la maison;
- la motricité fine s'améliore en même temps que leur habileté à écrire;
- Ils écrivent moins au son : l'écriture permettant de corriger certains mots prononcés en "joual";
- Ils écrivent plus vite;
- Ils rédigent des phrases plus "brodées" que sujet-verbe-complément;
- Ils commencent à écrire pour leurs besoins quotidiens.

Cependant, la composition demeure difficile et plusieurs mentionnent leur préférence pour la lecture.

La dictée est utilisée à l'occasion pour l'évaluation des progrès réalisés. C'est un bon moyen, nous dit-on.

3. LES APPRENTISSAGES RELIÉS À L'EXPRESSION ORALE

Nettement meilleure! Voilà la remarque dominante. Comment l'observe-t-on cette amélioration?

- ils s'écoutent mutuellement et apprennent à recevoir du "feedback";
- ils sont capables de rester dans le sujet discuté, plutôt que de passer du "coq à l'âne" comme avant;
- ils ne bafouillent plus en parlant (ou beaucoup moins qu'avant);
- ils s'expriment mieux parce que leur vocabulaire est meilleur d'une part, mais surtout, ils ont appris à parler d'eux et de ce qu'ils vivent. Leur expression est souvent chaleureuse.

"J'ai les idées plus claires" disait un participant. Pourtant, chez d'autres des problèmes demeurent.

Par exemple :

- ils sont plus capables d'exprimer ce qu'ils ressentent (v.g. j'aime ou je n'aime pas) face à un sujet que ce qu'ils en pensent.

Ou encore, chez d'autres participants, le langage demeure laborieux : ils s'expriment peu!

Les résistances des participants face aux discussions à l'intérieur des rencontres a considérablement diminué (sans cependant disparaître complètement...)! La principale raison tient au souci de clarifier et d'expliciter les liens essentiels entre l'oral et l'écrit, de sorte que ces activités ne sont plus perçues comme "une perte de temps", mais au contraire comme facilitantes.

Elles sont généralement mieux intégrées à la démarche : le contenu de la discussion servant, par exemple, à la rédaction d'un texte ou à la compréhension d'un article de journal. Ce n'est plus un réchauffement permettant au formateur de "passer sa matière".

Au niveau de l'expression orale donc, il ne fait pas de doute qu'une percée importante s'est faite.

4. LES APPRENTISSAGES AU NIVEAU DU "COMPRENDRE/RÉFLÉCHIR"

Les observations décrivant les apprentissages faits sur cette dimension sont à la fois moins nombreuses et moins concrètes aussi. Voici les principaux apprentissages faits :

- ils ne croient plus d'emblée n'importe quoi et n'importe qui;

- ils montrent une ouverture réelle à l'analyse d'une situation sociale;

- ils manifestent plus d'intérêt pour l'actualité, ils posent des questions et apportent des articles;

- leur concentration est meilleure : ils peuvent faire des travaux plus longs et la qualité de leur travail est meilleure;

- ils comprennent mieux ce qu'ils lisent et discutent/comparent les différentes compréhensions possibles;

- de façon générale, ils comprennent mieux aussi les papiers courants.

4.1 Un "comment faire" pour faciliter ce niveau d'apprentissage!

Cette préoccupation explicite d'évaluer les apprentissages à ce niveau s'exprime pour la première fois. Les pistes explorées sont prometteuses. À titre d'exemple, voici la démarche proposée par un formateur aux participants. Première caractéristique de cette démarche : elle est décrite d'une manière explicite dans toutes les étapes.

Exemple : le contenu de la démarche est le commentaire, cette forme d'expression qui consiste à présenter des faits, donner son opinion et appuyer son opinion par des arguments.

"Autrement dit quand vous faites un commentaire, vous dites à quelqu'un ce que vous pensez en apportant des arguments sur un événement, une réalité ou un sujet en particulier. Pour appuyer ces arguments, vous donnez même des exemples."

Les participants ont ainsi accès au processus qui "supporte" leur pensée et la structure : on leur donne un cadre de réflexion.

Ensuite, on définit chaque terme, opinion, argument.

Une feuille est donnée à chaque participant, c'est une "feuille d'écoute". D'un côté, j'écris mon opinion et de l'autre, les arguments qui la fondent.

FEUILLE D'ÉCOUTE

OPINIONS	ARGUMENTS
A. _____	1. _____
_____	_____
_____	2. _____
	_____
B. _____	1. _____
_____	_____
_____	2. _____
	_____

Un exemple concret d'un texte produit par une participante, Gisèle, est reproduit plus bas. Il traduit cette démarche et en marque l'aboutissement.

L'appendice A contient quelques exemples additionnels de cette démarche de même que des exercices d'exploration et d'analyse des textes produits. Cette démarche a été réalisée par Mireille Jannard de la C.S.R. Lakeshore/Baldwin-Cartier.

TEXTE PRODUIT PAR UNE PARTICIPANTE

La ville

On dit qu'il est difficile de vivre dans la ville, à cause des bruits infernaux q[ue] cause la circulation ainsi que la pollution que dégagent ces véhicules et ces industries, que cela est dangereux pour la santé etc... etc... etc...

À mon avis, la ville est avantageuse à habiter parce qu'il est possible de trouver des appartements à prix modique, un transport en commun efficace et à un prix abordable pour tous. Il n'est pas nécessaire de posséder sa propre voiture. Il me semble aussi qu'il est facile d'économiser sur la nourriture et sur l'habillement, car étant donné l'éventail et la proximité des marchands, cela donne un meilleur choix et une meilleure accession.

Il est vrai que la ville est polluée et bruyante. Quant à moi, j'ai la certitude qu'il n'y a là aucun danger véritable pour la santé et je maintiens qu'il est avantageux d'y habiter, surtout pour les gens à revenu modique.

Gisèle D.

Cet exemple ne relève pas d'évaluation d'apprentissage comme tel! Il fournit plutôt une illustration sur une série d'activités et de mises en situation facilitant ces apprentissages. Ce type d'activités est encore à développer et à diversifier. Nous n'en sommes qu'au commencement.

5. LES APPRENTISSAGES CONCERNANT DES ATTITUDES NOUVELLES

Sur ce plan, semble-t-il, les analphabètes ont considérablement changé!

Première remarque :

. Ils ont plus confiance en eux. Par conséquent, ils sont plus en sécurité ; ils ne se cachent plus de leur situation et affrontent plus de situations nouvelles. Ils sont aussi plus curieux, plus disponibles, plus ouverts.

Deuxième remarque :

. Ils aiment la vie de groupe. Il s'habituent au groupe et deviennent plus à l'aise, moins timides, moins isolés.
L'entraide se développe et la solidarité aussi.
Ils ont le sentiment d'appartenir à un groupe, ils en sont contents et satisfaits... et ils le disent.
Par exemple, il est fréquent de voir les participants arriver de bonne heure pour "pouvoir jaser" et préparer le local.
Ou encore, ils s'organisent mutuellement pour voyager aller-retour au cours.
Il arrive aussi, mais c'est moins fréquent que se développe une sorte de "parrainage" entre les étudiants : ils s'aident mutuellement.

En bout de ligne, ils deviennent plus responsables de leurs apprentissages, plus respectueux les uns des autres et plus confiants aussi. Ils sont moins dépendants du formateur.
Ils se valorisent davantage.

Troisième remarque :

. Ils développent une plus grande volonté d'apprendre : ils sont heureux d'apprendre des "affaires nouvelles" et restent surpris aussi d'être réellement capables d'apprendre encore et plus... Certains disent même ressentir une certaine euphorie quand ils apprennent du nouveau.

Quatrième remarque :

. Ils acceptent plus volontiers de prendre des risques, comme d'aller écrire au tableau ou encore de parler en public, ou encore de participer à une émission de radio-télévision. Ils ont appris à être écoutés!

Cinquième remarque :

. Ils vivent une "nouvelle école" qui graduellement rend caduque l'ancien modèle. Ils développent plus d'exigences, prennent plus de place, se défendent mieux.

Sixième remarque :

. Ils disent "devenir une personne" : la qualité de leur travail augmente et leur tenue vestimentaire aussi... à l'occasion.

Un exemple particulier, dans un foyer pour personnes âgées, les ateliers d'alphabétisation leur ont fourni un lieu d'échanges, inexistant jusque là. Ils ont aussi développé de nouveaux moyens d'entrer en contact avec l'extérieur en suivant les nouvelles et les émissions télévisuelles. Ils écrivent des lettres à leurs enfants, parents et amis.

Ce réseau d'échanges et de collaboration leur a rendu une dignité qui s'était un peu affaiblie.

Tous ces changements ne se font pas sans heurts! Les interactions familiales sont souvent les plus directement touchées : plus d'autonomie, plus de confiance d'un des partenaires inquiète l'autre, le désoriente : "T'as plus besoin de moi!".

Se pose alors la question pour le partenaire de grandir en même temps, sinon à la même vitesse!

6. ET LA VIE? COMMENT VA LA VIE? LE TRANSFERT

Où et à quoi servent les apprentissages réalisés par nos interventions, question essentielle et maintes fois posées. Essentielle en effet parce que si "ça ne sert à rien", on ne retient rien.

Les apprentissages servent à lire ailleurs qu'au cours. C'est la première constatation.

Où :

lire les consignes,
lire les noms des rues,
lire les tableaux de rabais et les services gouvernementaux dans l'annuaire téléphonique,
lire les jours de la semaine,
lire des histoires aux enfants,
lire une carte routière,
lire l'heure (même si ce n'est pas tout à fait la même lecture, n'est-ce pas?)

Ensuite, écrire; c'est la deuxième constatation :

écrire une carte d'assurance-chômage,
écrire des chèques et des reçus,
écrire une formule de demande d'emploi,
écrire des cartes de remerciements,
écrire le nom de ses employés,
écrire un "mot" au professeur de ses enfants.

Mais cette intégration des apprentissages ne se fait pas toujours. Il reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour consolider les acquis. On a cependant observé qu'à partir du moment où le formateur a cette préoccupation et propose des activités de transfert, l'habitude se crée beaucoup plus rapidement.

7. L'IMPORTANT DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES : RÉSUMÉ

Un : Les apprentissages nommés sont de loin plus nombreux et plus variés que l'an dernier.

Deux : Un aspect des apprentissages remarqués est plus faible : le réfléchir et comprendre. C'est aussi l'aspect le plus nouveau. À remarquer toutefois l'exemple du comment faire en appendice A.

Trois : Quant à l'expression orale et aux attitudes, la percée réussie est remarquable.

Au plan des attitudes notamment, l'importance du groupe dans le processus d'apprentissage est une heureuse surprise.

Quant à l'expression orale, son impact découle d'une intégration meilleure à l'ensemble de la démarche pédagogique.

Quatre : Enfin, le transfert : plus et encore plus! On est encore bien loin de la saturation et de la redondance.

8. QUELLES INTERVENTIONS ONT SUSCITÉ CES CHANGEMENTS?

C'est une question difficile parce qu'un changement résulte rarement d'une seule intervention (bien que ça arrive à l'occasion d'un déblocage). Il s'agit le plus souvent d'un ensemble, d'une suite d'interventions parfois reliées par un rationnel ou des principes communs. Pourtant, poser un lien entre une action et un résultat donne le "pouvoir" de reproduire cette conjugaison.

Effectivement, les réponses fournies par les formateurs à cette question sur leurs interventions, sont nombreuses.

Au début :

- Les rencontrer pour leur expliquer le système, i.e. le déroulement des rencontres, le genre de travail, etc.
- Les rencontrer seul au début pour les mettre en confiance.

Pendant :

- Vérifier régulièrement auprès des analphabètes, leurs besoins.
- Avoir le souci de leur dire : "Ça vous appartient."
- Répondre à leurs désirs et besoins <u>réels</u> (pas toujours facile à cerner).

. La qualité de vie du groupe est très importante de même que l'attention personnelle à chacun. Pour ce, proposer différentes activités pour intégrer chacun au groupe en faisant valoir le potentiel de chacun. Par exemple, proposer des discussions en petits groupes de 2 ou 3 pour faciliter l'échange; ou encore, leur demander leurs impressions sur le cours.

. Placer l'étudiant en situation de réussir, par exemple, par la pratique privilégiée de la composition spontanée sur un sujet, surtout des lettres où l'étudiant finit par corriger ses erreurs. Autre exemple, exercices répétés de phrases nouvelles avec celles qui sont données en changeant un mot.

. Inviter l'étudiant à écrire des phrases "du quotidien de la vie". Ainsi, il prend conscience des outils qu'il possède.
Ramasser et distribuer des écrits apportés par les étudiants.

. Changer souvent les mises en situation. Ça implique un matériel assez abondant.
Faire des lectures de groupes.

. La présence en classe de bénévoles qui supportent le formateur.

. La relaxation dans le groupe.

. Enfin, la relation qu'entretient le formateur avec les participants; la relation que le formateur encourage entre les participants et enfin, la relation et la cohérence (ou non) entre formateurs.

Sur ce dernier point, nous vous offrons le témoignage d'un formateur à la C.S. Jérôme-Le Royer, André Larose.

> "Un point qui ressort chez l'ensemble de nos gens est sûrement le goût, l'envie d'apprendre, d'en savoir plus, pas seulement au niveau de la langue française en tant que telle, mais aussi au niveau de connaissances générales : lois, histoire, géographie, mathématique, informations générales. Les gens veulent apprendre et le plus vite possible pour le plus grand bagage possible!

Rendre réalistes leurs désirs de changement

C'est à vous formateurs (informateurs) à modérer et expliciter les limites de temps et de possibilités. Si les gens font la démarche de venir au centre, c'est qu'ils ont un minimum de motivation que nous devons exploiter et renforcir. Ils viennent pour apprendre, conscients qu'ils ont un manque et que l'école peut et doit leur fournir les outils nécessaires à combler ce manque.

Démarche en collaboration : formateur et participants

La démarche doit se faire ensemble, i.e. entre le(ou les) formateurs(s) et les étudiants. La classe est hétérogène, les besoins en sont multiples.

Étant des adultes et par conséquent possédant un vécu, chaque membre de la classe est important et peut apporter à ses pairs un quelque chose que le formateur ne peut pas donner; c'est au formateur que revient la

L'ambiance = bon baromètre des apprentissages

tâche de faciliter cet échange en leur fournissant des activités d'apprentissage où ils auront l'occasion de travailler en équipe, donc d'échanger, de communiquer. Ce côté est encore plus important si, comme au Centre St-Exupéry, la clientèle est multi-ethnique.

Il est essentiel à la bonne marche du groupe et de chaque individu que les gens se mêlent entre eux peu importe leur appartenance à une ethnie. L'ambiance de la classe reflète automatiquement l'acquisition des apprentissages.

Confiance

La relation formateur-apprenant est à la base de tout apprentissage. Pour que l'apprenant progresse, il faut qu'il ait confiance dans le formateur et dans la démarche qu'il défend. Cette confiance doit être présente dans la classe et soutenue lors de pause-cafés, avant et après la classe.

Relations entre les formateurs : difficiles et nécessaires

Évidemment, la relation entre les formateurs d'une même équipe est aussi importante. Une démarche individuelle des formateurs entraîne automatiquement des attitudes individuelles de la part des étudiants face aux formateurs.

Si la relation entre formateur et étudiant s'établit assez facilement, il n'en est pas de même pour la relation entre formateurs, où idéologie et méthodologie se confrontent. Pourtant, c'est l'essence même d'une réussite, si la communication entre eux prédomine.

Si ce point n'est pas clarifié entre les intervenants, il manquera alors toujours une partie importante dans l'ensemble de la démarche, au même titre que la communication entre les apprenants.

Les apprenants sont les meilleurs recruteurs

S'il est vrai que les apprenants sont les meilleurs recruteurs, il est également vrai que, dans la classe, ce sont les "anciens" qui sont les meilleurs éléments de motivation pour les nouveaux étudiants.

L'angoisse, les crampes dans le ventre, la gêne, la crainte ne sont jamais autant compris et partagés que par un collègue qui a passé par là ... et ce même avec le formateur le plus sensible et réceptif."

9. LES PROBLÈMES RENCONTRÉS QUI PERSISTENT ENCORE

Les problèmes, on s'en doute, sont presqu'aussi nombreux que les bons coups.

Nous les avons regroupés en six (6) types différents.

- La disparité des besoins exprimés par les participants. Ce problème tel que formulé en cache deux autres. D'une part, la difficulté de cerner les vrais besoins. D'autre part, la tension constante entre l'enseignement individualisé et un fonctionnement plus collectif.

  Le problème est bien posé et les solutions esquissées à ce jour demeurent circonstancielles, temporaires et fragiles. Nous avons déjà "travaillé" ce problème et tout indique qu'il nous faudra continuer!

. Déscolariser notre approche, sortir des méthodes. Concrètement, l'atteinte d'objectifs autres que la scolarisation demeure difficile pour les formateurs. Parce qu'ils ont moins d'outils et connaissent moins de façons d'intervenir. De plus, les formateurs en alphabétisation sont souvent seuls, isolés. Leur crainte face à la nouveauté est plus grande ce qui rend le changement plus lent et difficile. Cette situation exige du conseiller pédagogique notamment, l'organisation de rencontres de sensibilisation et de perfectionnement.

. Le temps de l'intervention est trop court; six heures par semaine durant 10-15 semaines, c'est loin d'être suffisant.

. À certains endroits, l'inscription aux cours est trop dispendieuse, en fonction de la clientèle visée.

. L'hétérogénéité des groupes pose le problème des critères de classification, mais aussi de recrutement. Par exemple, un étudiant est rejeté par le groupe à cause de difficultés particulières d'apprentissage. Ou encore, la présence de "pseudo-débiles" qui forment parfois 10% du groupe.

. La formation nécessaire aux formateurs bénévoles surtout, mais aussi aux collaborateurs. Les coûts réels d'une telle collaboration sont à préciser et la rentabilité aussi.[1]

Toutes ces informations, nous les avons ramassées à l'aide d'instruments d'évaluation et de questionnaires. Ce sont cependant des aides légers, souples mais suffisants... Nous les décrivons maintenant brièvement.

10. COMMENT FAIRE POUR ÉVALUER LES APPRENTISSAGES; QUELQUES INSTRUMENTS LÉGERS ET EFFICACES

Nous croyons que le premier rôle d'un instrument d'observation est de fournir une lunette pour voir. Il faut donc que l'instrument soit simple à comprendre et à utiliser mais qu'il attire l'attention, non sur lui-même, mais sur des dimensions importantes à observer : on ne regarde pas la lunette mais l'objet. Poser, par exemple, une question sur des changements d'attitude, c'est inviter le formateur à observer cette dimension et à choisir d'intervenir au lieu de laisser le changement au hasard.

10.1 La fiche-observation

Le premier instrument proposé contient trois (3) catégories; nous l'appelons la fiche-observation.

---

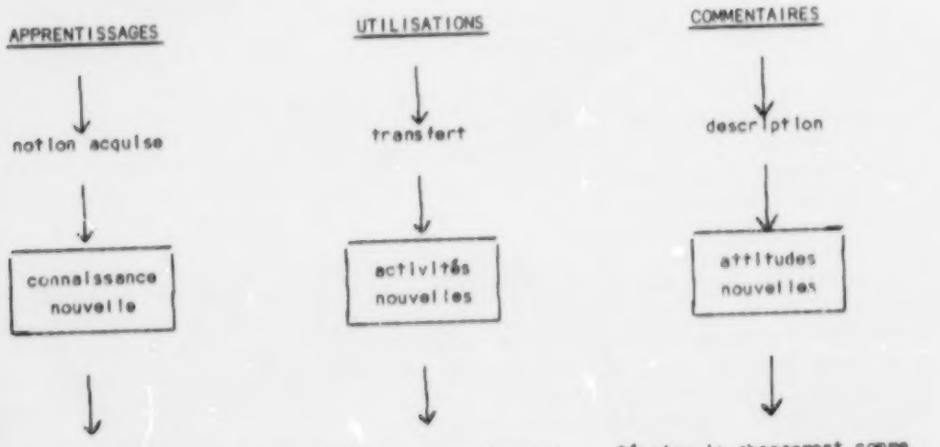
1. Nous passons vite sur ce problème complexe. Suffisamment complexe pour faire l'objet d'un texte spécifique, dans le cinquième tome de la série intitulé : Les bénévoles en alphabétisation : problème de fond et situation de faits.

1) Nommer un apprentissage fait;

2) Nommer une utilisation de cet apprentissage;

3) Commentaire.

Cette première formulation introduit des notions que nous développerons abondamment par la suite.



Cette connaissance se concrétise le plus souvent au niveau du code

Transférer la connaissance dans son contexte quotidien pour favoriser le développement d'activités nouvelles

Décrire le changement comme il a été vécu par le participant et qui va nous permettre de nommer des attitudes nouvelles consécutives à ce changement

Exemples :

- 2 notions grammaticales "s" entre 2 voyelles, "m" devant p, b, m.
- lecture courante.

- Au début, elle savait lire quelques syllabes : maintenant elle lit mieux, écrit des mots avec les syllabes simples, écrit son adresse.

- Il aime voyager et devait faire écrire ses cartes postales; peut le faire tout seul.

- Lire les bandes dessinées et comprendre.

- Lecture compréhensible.

- Répondre aux appels téléphoniques.

- Amélioration au point de vue verbal.

- A surtout repris confiance en lui.

- Très vite accepté dans le groupe.

- Grande confiance en elle.

- Lire plus facilement un texte.	- Dans des rencontres elle accepte de lire, ce qu'elle ne faisait pas avant.	- A suivi le cours pour se donner une certaine conviction qu'elle pourrait apprendre quelque chose.
	- A découvert le plaisir de lire.	- Très courageuse.
- A démêlé plusieurs graphies confuses: c ≠ s k ≠ qu	- Réussit à se passer des cartons utilisés pour remplir des formules à son travail.	- "j'crê ben que chu mieux que j'étais".
- Progrès au niveau de la compréhension logique d'une phrase. Peut répondre à la question : Qui a fait quoi?	- Doit écrire des noms de personnes, arrive mieux à contrôler l'orthographe.	

Ce premier instrument a été utilisé et ensuite perfectionné par le Service Alpha-Portneuf (SAP) de la C.S.R. Tardivel. Ils ont en effet, ajouté une catégorie : "Difficultés identifiées au départ". La fiche-observation fait aussi plus de place aux observations complémentaires qui apparaissent avec chaque catégorie. Cette fiche se trouve à l'appendice B accompagnée du "Guide d'utilisation de la fiche-observation du participant en alpha" qui détaille et explique chaque catégorie.

10.2 Quelques questions

Le deuxième instrument se compose simplement de quelques questions, directement reliées aux apprentissages identifiés plus tôt. L'apport de ces questions est de marquer la polyvalence des apprentissages à évaluer.

En effet, les questions portent sur :

1. Nommer les apprentissages faits au niveau du code (lecture/écriture).
2. Nommer les apprentissages faits au plan de l'expression orale.
3. Nommer les apprentissages faits dans le développement des capacités de réfléchir et comprendre.
4. Nommer les apprentissages faits dans des attitudes différentes.
5. Donner des exemples de transfert ou d'application d'apprentissages dans la vie familiale, sociale, de travail, de loisir, etc.
6. Quelles interventions ont facilité ces changements?
7. Quels problèmes avez-vous rencontrés?

Et certains conseillers pédagogiques ont ajouté :

8. Quels changements aimeriez-vous suggérer pour l'an prochain?

Ces questions ont directement déterminé l'évaluation de cette année avec les participants.

Certains participants ont aussi bâti chez eux des instruments d'évaluation. Nous en avons retenu deux (2) comme exemples.

10.3 Un instrument de la C.S.R. Orléans

Un premier de la C.S.R. Orléans, préparé par deux formatrices, Danièle B. Laperrière et Pauline Landry.

C'est un questionnaire "fermé", dont la formulation est simple, claire et courte. L'emphase est mise sur la satisfaction et le changement apportés dans ma vie à l'intérieur du groupe et hors du groupe. C'est une évaluation qui reste assez globale. L'appendice B présente aussi cet instrument, pensé d'abord pour un groupe d'handicapés physiques au début de l'intervention. Cette évaluation est complétée par un échange verbal en groupe pour partager les commentaires.

10.4 Une grille d'évaluation pour le formateur du Service Alpha-Portneuf (SAP), C.S.R. Tardivel

Le deuxième instrument est de nature un peu différente : il est plus général que tous les autres et porte sur l'évaluation de l'ensemble du travail du formateur, cette année (colonne de gauche), de même que sur les changements-ajustements à apporter (colonne de droite).

Il comprend cinq (5) points.

1. Comment je perçois mon rôle d'alphabétiseur?

2. La relation avec mes participants : Comment la qualifier et la décrire concrètement?

3. Le contenu : Quel enseignement ai-je poursuivi?

4. La méthodologie : Quels outils pédagogiques ai-je utilisés?

5. Autres commentaires.

L'appendice B présente le guide d'utilisation qui explicite un peu mieux chaque point et ensuite donne la grille comme telle.

Cet instrument a été préparé et utilisé par le Service Alpha-Portneuf de la C.S.R. Tardivel.

II. SI LA CIBLE EST ATTEINTE, C'EST QUE LE TIR EST JUSTE!

Les interventions et projets d'alphabétisation dont il est question dans cette évaluation sont souvent récents (1 an) ou assez récents (2 ans - 3 ans).

C'est difficile en si peu de temps d'évaluer les apprentissages faits par les participants, mais d'ores et déjà cette préoccupation doit occuper le centre.

Nous avons nommé quelques réussites, nous avons aussi identifié quelques faiblesses et des problèmes.

Voilà la première piste pour l'an prochain :

1. Maintenir les réussites;

2. Atténuer les faiblesses;

3. S'attaquer à un ou deux problèmes.

Pour s'aider, on part de la liste des interventions positives qui ont permis ce changement. On part de là, et on bâtit, certains que notre carré de maison est "d'équerre".

D'ailleurs, la vraie raison de continuer c'est Françoise (25 ans) qui l'a dite : "Viens on est tous pareils! On s'aide et on a même du plaisir!"

APPENDICE A

Un exemple d'une activité favorisant la réflexion et le développement de la pensée,

par

Mirelle Jannard,

C.S.R. Lakeshore/
Baldwin-Cartier

A L P H A

Le "commentaire".

L'étudiant est capable : - de comprendre
- de verbaliser
- d'exprimer
- de communiquer une opinion oralement et par écrit.

L'étudiant est capable : - de donner et de recevoir une opinion
- d'exprimer et de capter une opinion
- de la communiquer selon le code (prononciation, syntaxe, grammaire).

Une opinion renforcie, complétée par des arguments.

. Réflexion	. Réfléchir	. Prendre confiance en soi
. Verbaliser	. Verbaliser	. Prendre conscience du monde
	. Exprimer	notre idée face aux phénomènes
	. Communiquer	implication

Le doute - le pourquoi

J'aime ça . . . . . parce que
Je pense que . . . . . parce que

Commentaire

Un commentaire, c'est une forme de communication qui consiste à présenter des faits, à donner son opinion sur ces faits et à appuyer son opinion par des arguments que l'on étaie d'exemples.

Autrement dit, quand vous faites un commentaire vous dites à quelqu'un ce que vous pensez en apportant des arguments sur un événement, une réalité ou un sujet en particulier. Pour appuyer ces arguments vous donnez même des exemples.

Opinion

Une opinion, c'est un jugement, un avis personnel que l'on porte sur une personne ou sur une chose.

L'opinion émise peut être pour ou contre une personne ou une chose, parfois les deux à la fois, c'est-à-dire pour et contre en même temps. Une opinion peut être:

- favorable "Je crois que les vacances rapprochent les enfants des parents, surtout s'ils les passent ensemble."

- défavorable "À mon avis les professeurs ne devraient pas donner des travaux scolaires à la maison."

- partagée "Il me semble que les résidences pour les gens âgés font vivre ces personnes dans un monde artificiel; par contre elles offrent à leurs locataires des services parfois très utiles."

Pour donner votre opinion, vous pouvez utiliser:

des verbes:

penser, considérer, croire, estimer, prétendre, supposer, juger, dire;

des expressions:

j'ai la certitude, j'ai la conviction, j'ai l'impression, j'ai le sentiment, il me semble, il m'apparaît, à mon avis, quant à moi, pour moi, pour ma part;

ARGUMENT

Un argument, c'est un raisonnement, une preuve qu'on utilise pour faire admettre son opinion.

Opinion: Je pense que les moyens de télécommunication nous rapprochent des autres nations;

Argument: parce que nous avons souvent l'occasion de les utiliser pour communiquer avec les pays étrangers.

parce que, car, étant donné, vu que...

FEUILLE D'ÉCOUTE

OPINIONS

ARGUMENTS

A. _____

1. _____

2. _____

B. _____

1. _____

2. _____

C. _____

1. _____

2. _____

A) Introduction : dans laquelle vous rappelez les points importants du sujet choisi.

B) Un développement: qui contient votre opinion relative au sujet choisi; opinion qui doit être appuyée d'au moins 3 arguments ou preuves.

C) Une conclusion : qui résume votre prise de position ou qui fait une mise en garde.

Le commentaire doit être:

- logique
- de style concis
- sans faute de langue
- d'orthographe
- de ponctuation
- de syntaxe.

LE WALKMAN

DANGER PUBLIC

OU STÉRÉO

DE L'AVENIR?

CHICAGO (UPI) - D'une façon tout à fait inattendue, ils ont conquis d'emblée les jeunes, les étudiants, les coureurs, les cyclistes, les patineurs à roulettes, soit toutes les personnes qui veulent écouter de la musique sans être gênées par les bruits environnants. Pesant un peu plus d'une livre, ce sont de véritables stéréos portatifs. Tout le monde a croisé dans la rue des personnes coiffées de ce casque d'écoute désigné plus communément sous son nom de commerce, le " **walkman** ".

Toutefois, ce nouvel appareil n'a pas soulevé que l'enthousiasme. Certains vont jusqu'à dire que lorsqu'il y en aura trop en circulation, il tuera l'art de la conversation. D'autres soutiennent qu'il constitue un danger parce que le bruit qu'il fait dans les oreilles de celui qui les porte peut noyer les sons extérieurs lorsqu'il s'agit de joggers, de cyclistes ou même de promeneurs au point qu'ils n'entendent plus rien.

Mais un porte-parole de la société Sony, Fred Whalstrom, estime qu'il fait désormais partie de la vie et que les gens veulent écouter de la musique partout où ils vont. Il faut dire qu'il prêche dans un sens pour sa paroisse, car c'est Sony qui, au printemps de 1979, a lancé son casque d'écoute Walkman au prix de 200,00 $. Considéré comme le premier véritable progrès dans le marché des appareils électroniques depuis une décennie, il eut un succès immédiat et, en six mois, des dizaines d'autres entreprises s'apprêtaient à sortir leurs propres versions de cette petite merveille musicale.

Des entreprises bien connues comme Panasonic, General Electric, Aiwa, Koss et Sanyo ont réussi à lancer à leur tour sur le marché des appareils analogues de haute qualité. Beaucoup sont munis d'une petite radio qui ressemble à une cassette, mais est en fait une radio fm miniature.

Ces appareils offrent à leurs utilisateurs une semi-solitude qui ne dérange personne. Un grand nombre d'activités quotidiennes fastidieuses au départ sont agrémentées grâce à ce système de musique portatif. La stéréo personnelle apporte une nouvelle dimension à des tâches comme la tonte du gazon, le ménage ou le lavage de la vaisselle.

Pour ceux qui aiment cela, rouler à bicyclette est encore plus agréable accompagné de musique. Par contre, à Chicago, depuis qu'il a manqué de renverser un amateur de walkman à bicyclette, un conseiller municipal est parti en guerre contre ce qu'il considère comme un véritable danger public, ce qui a soulevé l'ire de plusieurs.

Lorsque le président de Sony, Akio Morita, évoqua l'idée d'un stéréo personnel, il ne s'agissait pas du premier fruit de son imagination. Il y a une trentaine d'années déjà, on ne l'avait pas pris au sérieux dans l'industrie électronique quand il avait prédit qu'un jour tout le monde posséderait une radio. Aujourd'hui, quarante-deux millions de radios sont vendues chaque année dans le monde. Le walkman semble vouloir connaître un succès analogue.

Le premier walkman avait la taille d'un livre de poche et se composait d'un mécanisme de magnétophone seulement (il n'y avait pas de possibilité d'enregistrement). Sony avait cependant un microphone pour interrompre le programme de musique et pouvoir converser. Mais à la surprise de beaucoup de monde, le walkman ne possédait pas de haut-parleur. Morita était convaincu que les gens seraient prêts à écouter de la musique à l'aide d'un casque d'écoute stéréophonique petit et léger. L'ancien casque d'écoute utilisé dans les studios d'enregistrement était lourd et encombrant et donnait un son monophonique d'une qualité ordinaire.

Lecture du commentaire: " **Le Walkman** "

I Lecture silencieuse et à haute voix

II Identifier les paragraphes (8)

III Identifier: l'introduction (1), le développement (2, 3, 4, 5 et 6) et la conclusion (7 et 8).

IV Réflexion sur le titre.

V Reconnaître les opinions favorables (1, 3) (2, 5) (1, 6)
défavorables (2, 2) (1, 6)

VI Reconnaître les arguments

VII Reconnaître les articles, les noms, le pluriel.

Le 16 avril 1982

La ville

La ville est bruyante, stressante et polluante?

La ville est un feu d'artifice avec ses gratte-ciel, ses ponts, ses autoroutes, ses magasins qui sont tout illuminés; le métro et les manufactures qui fonctionnent presque vingt-quatre heures sur vingt-quatre.

À mon avis, on devrait être plus sévère pour le bruit, dans tous les domaines: les autos, les motocyclettes, les camions et pour la musique après onze heures. Les appartements qui ne sont pas assez insonorisés sont aussi une de ces raisons qui ont pour effet de rendre les gens stressés. Il y a également la circulation. Je déteste rester dans un embouteillage pendant des heures.

La ville a aussi ses bons côtés. J'aime voir : le vieux Montréal, les boîtes de nuit, la rue Sainte-Catherine bondée de gens qui s'amusent. Il ne faut pas que j'oublie la Ronde, l'endroit idéal pour les festivités.

Moi, j'aime mieux rester en banlieue pour la tranquillité. Étant donné que j'ai habité vingt ans en ville et sept ans en banlieue, je peux apporter certains arguments sur ces deux modes de vie. Par exemple : la banlieue qui a moins de gens, donc moins de circulation et de bruit, est plus propice au voisinage; la ville où on peut demeurer dix ans à un même endroit et ne jamais connaître ses voisins.

Exploration du texte de Réal (Le commentaire)

I Identifier les opinions, les arguments, les exemples (les expressions)

II Identifier les paragraphes (introduction, développement, conclusion)

III Reconnaître les phrases (simples, complexes - qui, que, où, isujet, verbe, complément)

IV Identifier et signifier la ponctuation . ; ! ,

V Identifier, énumérer et analyser:

l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, l'adverbe.

VI Reconnaître les mots invariables:

un, les chiffres, et, avec, presque, sur, pour, assez, aussi, pendant, mieux, moins, donc, jamais..., endroit

VII Reconnaître les homophones:

1- ses, c'est, ces,
2- tout, tous
3- ans, en
4- peux, peut
5- ont, on, p.

VIII Chercher dans le dictionnaire:

banlieue, gens, embouteillage, endroit, festivité, tranquillité, propice;

IX Les lettres: m - n.

Non je suis ni pour ni contre cette idée de diminuer les véhicules pour augmentar le transport urbain.

Il y a un nombre de gens qui préfère utiliser les autos parce que c'est un moyen de transport qui leur permet de se déplacer plus rapidement pour se rendre au travail et économiser du temps; par contre un certain autre nombre de gens qui ne peut pas se procurer un véhicule, car la vie devient de plus en plus chère. Le transport en commun est un moyen économique que tout le monde peut utiliser!

À mon avis, je pense que si on utilisait le transport d'une façon adéquate, tout le monde pourrait en bénéficier.

Explication du texte de Gisèle

I Identifier: les opinions (1), les arguments (2) et les exemples.

II Identifier les paragraphes (introduction, développement, conclusion)

III Reconnaître les phrases (simples, complexes) (sujet, verbe, complément)

IV Identifier et signifier la ponctuation . : ;

V Identifier, énumérer et analyser: l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, l'adverbe.

VI Reconnaître les mots invariables

VII Reconnaître les homophones: la, là.

VIII Chercher les mots du dictionnaire

IX Les accents é à è ê.

X Reconnaître les pronoms;

APPENDICE B

Trois (3) instruments
pour l'évaluation
des apprentissages.

INSTRUMENT 1

FICHE - OBSERVATION DU PARTICIPANT EN ALPHA

NOM: _____ SCOLARITÉ: _____

ÂGE: _____ TRAVAIL : _____

Difficulté(s) identifiée(s) au départ	Apprentissage(s) réalisé(s)	Transfert de ou des apprentissage(s)	Commentaires
Observation(s) complémentaire(s)	Observation(s) complémentaire(s)	Observation(s) complémentaire(s)	Observation(s) complémentaire(s)

(verso, si nécessaire)

Service Alpha-Portneuf
C.S.R. Tardivel.

GUIDE D'UTILISATION DE LA FICHE OBSERVATION

DU PARTICIPANT EN ALPHA

1- Chaque fiche correspond à un (1) participant.

2- Les 4 premières données servent à situer concrètement le participant

Nom
Âge
Scolarité } À partir de la fiche inscription
Travail } dans les tests de classement

3- Les quatre (4) colonnes/étapes de la grille servent à tracer le portrait du participant dans son cheminement.

A) Difficulté(s) identifiée(s) au départ

Noter sous cette rubrique les commentaires des participants eux-mêmes reportés dans la fiche d'inscription du test de classement et/ou les observations du formateur au début du cheminement du participant.

B) Apprentissage(s) réalisé(s)

Nommer un ou des apprentissages réalisés par le participant. Ce peut être une notion grammaticale, une notion d'orthographe, une lecture courante d'un petit texte, etc.

C) Transfert de (ou des) apprentissage(s)

Identifier une ou des utilisations faites par le participant de ce qu'il vient d'apprendre. Cet aspect veut faire ressortir l'intégration dans le vécu du participant des acquisitions nouvelles. "Si le participant n'utilise pas ce qu'il apprend, il va rapidement l'oublier". Est-ce qu'on a remarqué des exemples de transferts spontanés faits par le participant? Ou aucun exemple ne s'est produit.

D) Commentaire(s)

Rappeler le ou les commentaires faits par le participant lui-même dans cette situation, ou encore le ou les commentaires que le formateur lui a faits. Il nous semble en effet important que les acquis faits par le participant soient reconnus, nommés, valorisés par celui-ci d'abord et surtout par le formateur. "Dire une chose, ça la fait encore plus exister."

E) Observation(s) complémentaire(s)

Inscrire les données jugées pertinentes pour chacune des étapes afin d'étayer davantage l'une ou l'autre situation énoncée. Ceci pourra donner un éclairage supplémentaire dans le but de mieux saisir certains aspects.

N.B. Toutes ces remarques nous serviront pour chacun des participants à établir par la suite un tableau de l'ensemble de la formation reçue.

INSTRUMENT 2

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION
D'UN COURS D'ALPHABÉTISATION

COMMISSION SCOLAIRE RÉGIONALE ORLÉANS

ÉDUCATION DES ADULTES

Cours : alphabétisation pour handicapés physiques.

Formatrices: Danielle B. Laperrière
Pauline Landry.

1- Aimes-tu venir au cours?

peu parfois souvent

2- Je peux m'exprimer librement dans le groupe.

peu parfois souvent

3- J'ai plus confiance en moi.

peu parfois souvent

4- Je suis satisfait(e) de mon cours.

peu parfois souvent

5- Je me sens considéré(e) comme adulte.

peu parfois souvent

6- Ma relation avec le professeur est détendue.

peu parfois souvent

7- J'ai du plaisir à apprendre.

peu parfois souvent

8- Les textes de lecture sont intéressants.

peu parfois souvent

9- J'aime l'utilisation de la cassette.

peu parfois souvent

10- Les textes de lecture sont difficiles à comprendre.

peu parfois souvent

11- Le déroulement du cours de français me convient.

peu parfois souvent

12- Le déroulement du cours de mathématique me convient.

peu parfois souvent

13- Le déroulement du cours de relations humaines me convient.

peu parfois souvent

14- Trouves-tu que discuter c'est perdre du temps?

peu parfois souvent

15- Je donne du temps à la maison.

peu parfois souvent

J'ai changé depuis que je viens au cours

Mon comportement dans le groupe.

- Je suis plus capable de communiquer avec les autres.

peu beaucoup pas du tout

- Je suis plus capable d'écouter.

peu beaucoup pas du tout

- Je suis plus capable d'exprimer mes sentiments.

peu beaucoup pas du tout

- Je suis plus capable d'accepter un compliment.

peu beaucoup pas du tout

- Je me connais mieux.

peu beaucoup pas du tout

- Je suis fier(ère) de moi.

peu beaucoup pas du tout

Mon comportement en dehors du groupe; dans mon milieu de vie.

- J'ai des activités en dehors de l'association.

peu beaucoup pas du tout

- Je me fais des nouveaux amis (amis nouveaux).

peu beaucoup pas du tout

- Je lis le journal.

peu beaucoup pas du tout

- Je m'intéresse plus à la lecture.

peu beaucoup pas du tout

- J'administre mon argent.

peu beaucoup pas du tout

- Je désire continuer mes cours.

peu beaucoup pas du tout

INSTRUMENT 3

GUIDE D'UTILISATION DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DU FORMATEUR EN ALPHA

Cette grille a pour but de te permettre de faire le point sur l'année vécue en plus de jeter les bases potentielles sur l'an prochain. Donc 2 colonnes ayant chacune leurs commentaires spécifiques.

Voici la description de chacun des points :

1- Comme formateur

Ce point se définit comme suit : "Comment je me vois dans mon rôle d'alphabétiseur?" Collige tous les éléments mentionnés ou d'autres que tu voudras ajouter et qui pourraient servir à te situer dans ta tâche de formateur.

2- Avec mes participants

Donne des exemples concrets tant au niveau de la perception que de la relation que tu as eue avec ceux-ci.

3- Contenu

Quel enseignement ai-je poursuivi? Donne un exemple d'une démarche que tu as utilisée pour illustrer le comment tu as passé ta pédagogie.

4- Méthodologie

Quels outils pédagogiques as-tu utilisés? Ceux que tu as favorisés. D'autres techniques que tu as prises comme support de ton enseignement.

5- Autres commentaires

Tout ce qui n'a pas, à ton avis, été soulevé dans cette évaluation que tu juges à propos de relever et de nous partager.

Service Alpha-Portneuf
C.S.R. Tardivel

GRILLE D'ÉVALUATION DU FORMATEUR EN ALPHA

C.S.R. TARDIVEL

NOM DU FORMATEUR : _____

1- Comme formateur : Mes objectifs
Le vision de mon rôle
Mes interventions
Ma préparation
Difficultés rencontrées
Mes bons coups
Etc.

1981-1982	1982-1983
LA RÉALITÉ DE CETTE ANNÉE	CHANGEMENTS - MODIFICATIONS AJUSTEMENTS - PERSPECTIVES

2- Avec mes participants : A) Ma perception d'eux

B) Ma relation avec eux

Des faits concrets

1981-1982 LA RÉALITÉ DE CETTE ANNÉE	1982-1983 CHANGEMENTS - MODIFICATIONS AJUSTEMENTS - PERSPECTIVES

3- Contenu : Pédagogie poursuivie

Ex. : Donne une démarche-type

1981-1982 LA RÉALITÉ DE CETTE ANNÉE	1982-1983 CHANGEMENTS - MODIFICATIONS AJUSTEMENTS - PERSPECTIVES

4- Méthodologie : Techniques employées — Le / Avec

Moyens/Instruments — Quoi j'ai travaillé

1981-1982 LA RÉALITÉ DE CETTE ANNÉE	1982-1983 CHANGEMENTS - MODIFICATIONS AJUSTEMENTS - PERSPECTIVES

5- Autres commentaires : Ex. : Mon utilisation par le Service Alpha-Portneuf (SAP)
Suffisant ou pas
Support accordé par le S.A.P.
Rencontre - Matériel - etc.

1981-1982 LA RÉALITÉ DE CETTE ANNÉE	1982-1983 CHANGEMENTS - MODIFICATIONS AJUSTEMENTS - PERSPECTIVES

ET BIENTÔT VIENT LE TEMPS
D'ÉVALUER UN PROJET
D'ALPHABÉTISATION.

COMMENT FAIRE?

Une démarche suivie
d'une monographie.

Dans tout projet, il faut à un moment ou l'autre évaluer l'action faite. Cette évaluation peut se faire de différentes façons et comporter des emphases diverses. Ce qui va déterminer la teneur tient autant à la finalité de l'évaluation, pour servir à qui et à quoi, qu'aux moyens mis en marche pour sa réalisation, i.e. un questionnaire objectif, une discussion entre certains intervenants, une discussion pour tous les niveaux d'intervenants, etc.

Une intervention en alphabétisation n'échappe pas à cette "règle"! L'évaluation constitue une composante d'un projet alpha; une composante parmi d'autres et d'égale importance.[1]

Le texte qui suit propose quelques jalons pour aborder la question de l'évaluation durant la phase post-alpha.

Il constitue une synthèse de deux années d'intervention auprès d'organismes travaillant en alphabétisation, avec qui nous avons successivement évalué le projet.

Le moment de l'évaluation apparaît souvent comme "un mauvais moment à passer", un peu comme un examen difficile. C'est souvent pénible, énervant ou ennuyant.

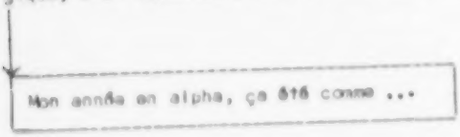
Pourtant le temps de l'évaluation peut aussi, au contraire, être stimulant, générateur d'idées, encourageant.

La différence entre ces deux modalités de l'évaluation tient à la démarche que nous choisissons pour évaluer d'une part, et à l'utilisation que nous faisons des résultats de l'évaluation.

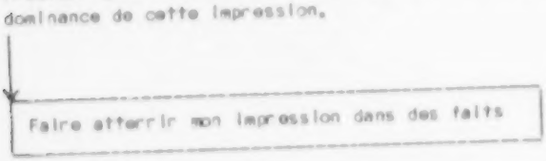
Nous vous proposons donc une démarche "stimulante" qui débouche sur une ou deux actions à entreprendre pour améliorer le projet en cours.

Cette démarche comporte quatre temps forts; nous les nommons d'abord et nous les commentons par la suite.

1- Nommer par une phrase, une image, un dessin l'impression dominante que me laisse mon année en alpha. À partir de mon point de vue qui est celui d'un conseiller pédagogique, d'un formateur, d'un animateur.

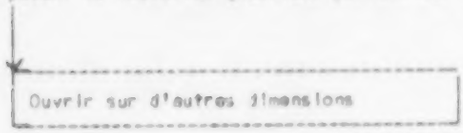


2- Préciser quels événements/situations ont été marquants dans la dominance de cette impression.



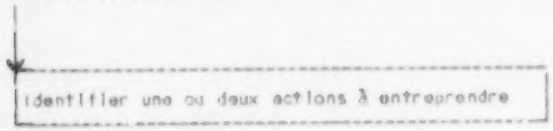
1. Un texte explicitant chacune des composantes d'un projet d'alphabétisation se trouve dans la même série sous le titres "Les premiers contenus". C'est le tome I.

3- Élargir ma première évaluation en la confrontant à celle des autres intervenants ou en posant de nouvelles questions portant sur des aspects omis.



Mon projet a aussi été bon sur ... et faible sur ...

4- Décider des suites à donner en termes de continuité, de renforcements, de réorientation en se basant sur une force et une faiblesse importante du projet évalué.



Mon projet serait meilleur si ...

1. PREMIÈRE ÉTAPE : MON IMPRESSION DOMINANTE

Souvent quand nous pensons évaluation, l'image qui surgit en est une de tests aux nombreuses questions, aussi objectives que possible et aussi mystérieuses que possible pour le néophyte! La gorge nous serre ...

Au contraire, la centration autour d'une impression subjective, canalise l'énergie et la déplace de l'extérieur (évaluation objective par les résultats mesurables et quantifiables, etc.) vers l'intérieur. L'évaluation de mon projet démarre à l'intérieur de moi qui l'ai vécu. Mon année en alpha, ça été comme ... voilà la question centrale.

Cette formulation suggère souvent une image qui a l'avantage d'offrir une impression synthétique, centrale, bien appropriée, à partir de laquelle on peut travailler parce qu'elle loge au centre de la personne.

Exemple de quelques réponses.

1) Le lancement officieux d'une barque qui va à la dérive.

2) Un coup de pied dans une fourmilière.

3) Un grand désert avec un oasis (dessin).

4) Une salade de fruits (dessin).

5) Un voyage de pêche.

5) Une locomotive fleurie dont on construit les rails à mesure (dessin et écriture).

2. DEUXIÈME ÉTAPE : FAIRE ATTERRIR MON IMPRESSION DANS DES FAITS

Faire atterrir signifie identifier à quel moment, dans quel aspect du projet cette impression est le plus ressentie. C'est le début du diagnostic, il fait ressortir le problème sur lequel on a toujours buté ou l'élément le plus positif à renforcir. C'est le "gros plan" de la photo; c'est à partir de lui qu'on ordonne les autres éléments.

Pour continuer l'exemple de tantôt, prenons la première image utilisée :

1) Le lancement officieux d'une barque qui va à la dérive

parce que . ce dossier est loin d'être prioritaire dans le service d'éducation aux adultes où je suis;

. je ne m'en suis pas beaucoup occupé;

. même le lancement, le départ a été un peu manqué parce que la population n'a pas été sensibilisée à ce projet. C'est un peu parti dans le vide.

2) Un grand désert avec un oasis

un grand désert parce que . nous poursuivons beaucoup d'objectifs;

. nous avons un grand territoire;

. les choix de service ne sont pas clairs;

. les organismes du milieu ne sont pas impliqués;

un oasis parce que . nous avons réussi, avec un organisme à établir une entente de collaboration, qui va démarrer en septembre prochain.

Cet organisme aura un budget de fonctionnement, fera le dépistage et engagera un formateur.

La C.S. quant à elle fournit le support pédagogique.

3. TROISIÈME ÉTAPE : OUVRIR SUR D'AUTRES DIMENSIONS

Pour compléter l'évaluation, nous déplaçons la centration initiale de l'intérieur vers l'extérieur : il s'agit maintenant de regarder mon projet de façon élargie.

Ceci permet d'attirer l'attention sur des aspects importants qui ont peut-être été négligés et qui enrichiraient le projet si on les intégrait. Un pas vers la planification du projet modifié.

Pour ce faire, 2 moyens :

1) Mon projet a aussi été bon sur ... et faible sur ...

2) Une série de questions complémentaires concernant chaque aspect du projet.

Exemples de "bon sur ..."

1- La décentralisation dans le milieu pour la phase du pré-alpha, puisque différents organismes ont pris en main le dépistage des analphabètes. Exemple : C.L.S.C., Chambre de commerce.

2- Les formateurs engagés proviennent du village même. Ils sont déjà connus (avantageusement, la plupart du temps).

3- Nous avons particulièrement soigné l'accueil des participants aux cours.

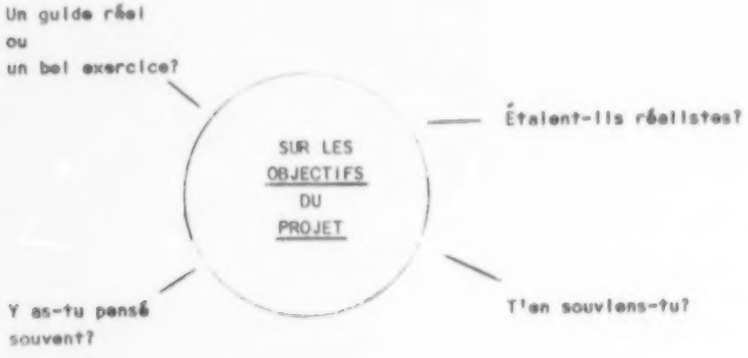
4- La sensibilisation du milieu; on a mis le "paquet", sans pour autant pouvoir sur le coup, en mesurer l'impact. Les retombées sont à plus long terme.

Exemples de "faible sur ..."

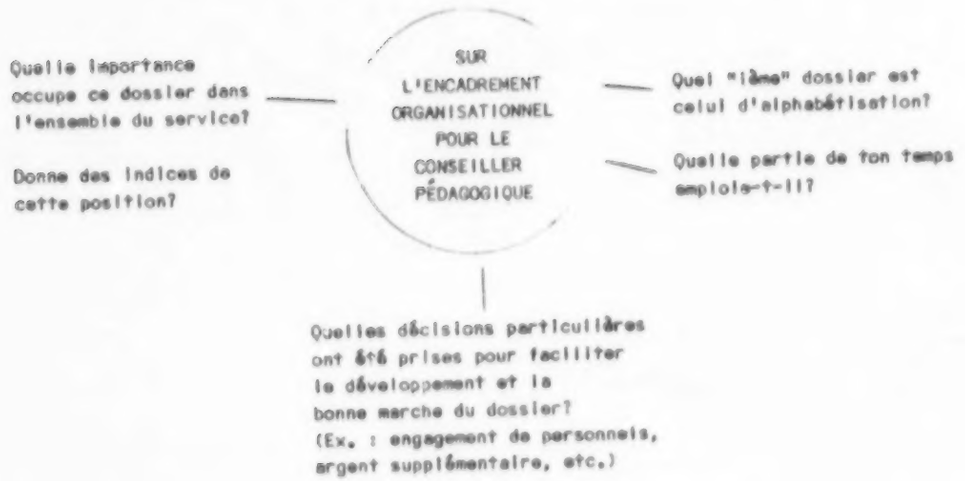
1- Je n'ai pas assez supporté et encadré les formateurs : ils ont été laissés à eux-mêmes. Ils manquent d'outils et d'instruments de travail, de sorte que leur approche pédagogique devient un peu monotone, peu variée, peu novatrice.

2- Je n'ai pas réussi à "percer" des milieux de travail dans le dépistage des analphabètes. Je n'ai pas trouvé le(s) bon(s) moyen(s).

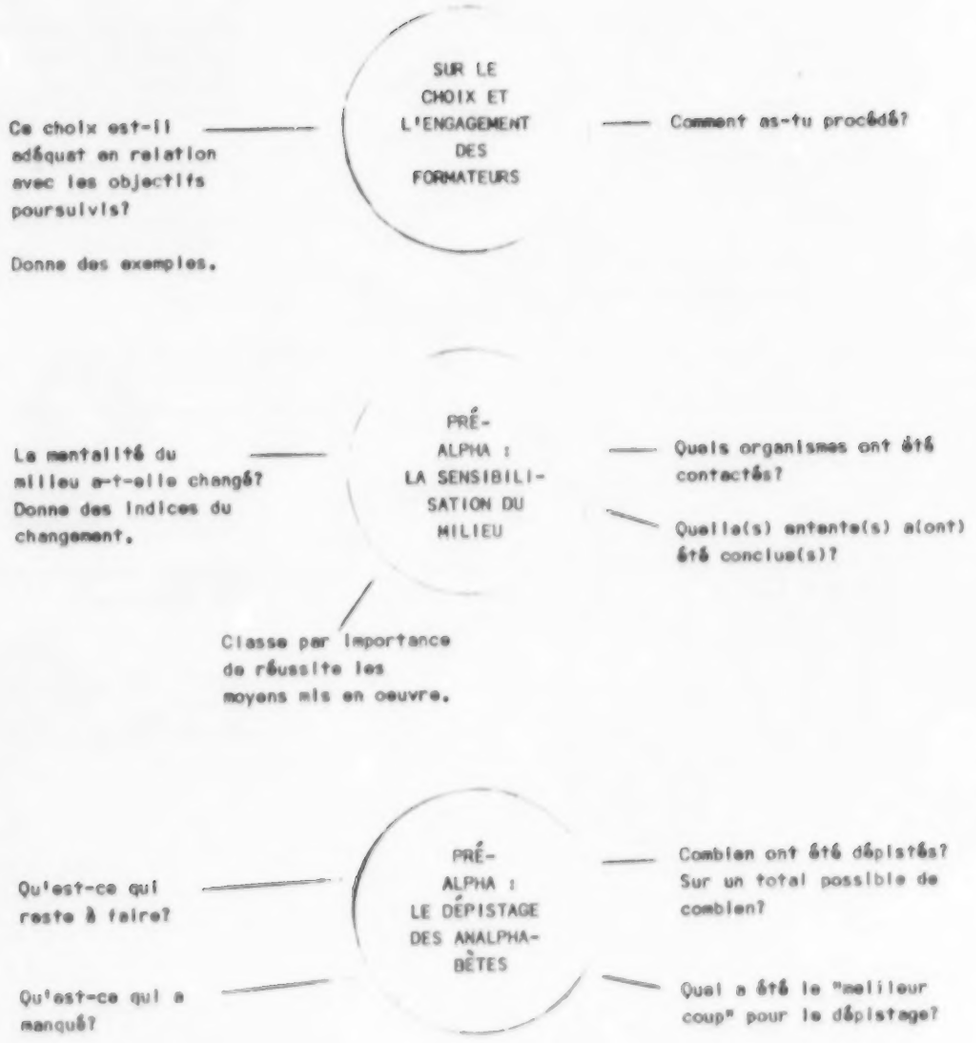
Quant aux questions suggérées, elles concernent chaque composante d'un projet. Toutes ne sont pas pertinentes toujours : il faut puiser parmi l'ensemble, au besoin. Voici la liste. La composante se trouve dans le cercle et les questions à la périphérie.

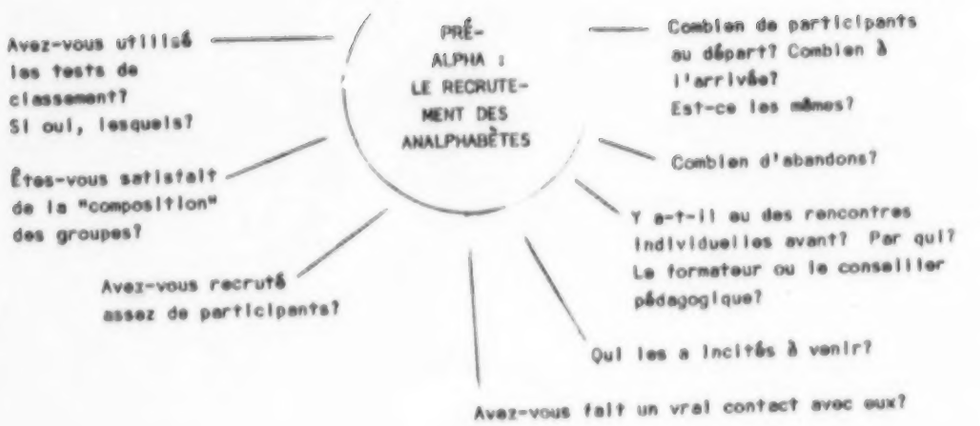


SUR LES
OBJECTIFS
ET LA
CLIENTÈLE
Les étudiants sont-ils "au clair" avec le projet dans lequel ils sont?
Les objectifs du projet étaient-ils en relation avec ceux des étudiants?
Peux-tu parler durant 10 minutes d'objectifs importants de tes étudiants?


SUR
L'ENCADREMENT
ORGANISATIONNEL
POUR LE
CONSEILLER
PÉDAGOGIQUE
Quelle importance occupe ce dossier dans l'ensemble du service?
Donne des indices de cette position?
Quel "ième" dossier est celui d'alphabétisation?
Quelle partie de ton temps emploie-t-il?
Quelles décisions particulières ont été prises pour faciliter le développement et la bonne marche du dossier? (Ex. : engagement de personnels, argent supplémentaire, etc.)

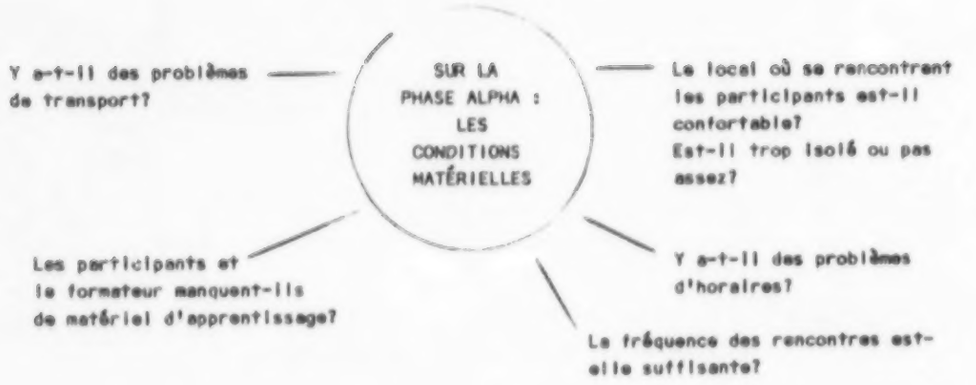
SUR
L'ENCADREMENT
PÉDAGOGIQUE
POUR LE
CONSEILLER
PÉDAGOGIQUE
As-tu vu "travailler" les formateurs?
Quel est le rythme des rencontres avec les formateurs/animateurs?
Quel est le contenu de ces rencontres?
Ces rencontres ont-elles fait bouger quelque chose?
Poursuivais-tu quelque objectif spécifique?


SUR LE CHOIX ET L'ENGAGEMENT DES FORMATEURS
Ce choix est-il adéquat en relation avec les objectifs poursuivis?
Donne des exemples.
Comment as-tu procédé?
PRÉ-ALPHA : LA SENSIBILISATION DU MILIEU
La mentalité du milieu a-t-elle changé? Donne des indices du changement.
Quels organismes ont été contactés?
Quelle(s) entente(s) a(ont) été conclue(s)?
Classe par importance de réussite les moyens mis en oeuvre.
PRÉ-ALPHA : LE DÉPISTAGE DES ANALPHABÈTES
Qu'est-ce qui reste à faire?
Qu'est-ce qui a manqué?
Combien ont été dépistés? Sur un total possible de combien?
Quel a été le "meilleur coup" pour le dépistage?


PRÉ-ALPHA : LE RECRUTEMENT DES ANALPHABÈTES
Avez-vous utilisé les tests de classement? Si oui, lesquels?
Êtes-vous satisfait de la "composition" des groupes?
Avez-vous recruté assez de participants?
Combien de participants au départ? Combien à l'arrivée? Est-ce les mêmes?
Combien d'abandons?
Y a-t-il eu des rencontres individuelles avant? Par qui? Le formateur ou le conseiller pédagogique?
Qui les a incités à venir?
Avez-vous fait un vrai contact avec eux?

SUR LA PHASE ALPHA : POUR LES MÉTHODES
Avez-vous produit du matériel vous-mêmes? De quelle sorte et pourquoi?
Quels sont les livres de lecture (ou les textes) utilisés?
Quelle(s) méthode(s) a(ont) été utilisée(s)?
En êtes-vous satisfaits? En tant que conseiller pédagogique? En tant que formateur?

SUR LA PHASE ALPHA : POUR LES STRATÉGIES ET APPROCHES
Quelle est la "première chose" que tu fais quand les gens arrivent?
Établis un horaire-type d'une rencontre de trois heures.
Nomme, par ordre de fréquence, 5 activités faites durant les rencontres
Indique pourquoi (sur quels aspects) elles sont particulièrement utiles.



Donne des indices, pour "oui" comme pour "non".

4. QUATRIÈME ÉTAPE : IDENTIFIER UN (OU DEUX) ÉLÉMENTS À CORRIGER - LE COMMENT.

Mon projet d'alphabétisation serait meilleur si ...

Exemples :

1) Les formateurs avaient plus d'instruments de travail. Si nous visons d'autres objectifs que la scolarisation, nos instruments doivent aussi contenir autre chose que des exercices scolaires.

Comment : . utiliser les activités préparées l'hiver dernier[1].

---

1. Ces activités renvoient au tome III de la série dont le titre est "Un développement pédagogique en alphabétisation..."

2) Que le projet alphabétisation devienne une priorité du service.

Comment : . préparer un plan de travail pour l'année, qui justifie la moitié de mon temps de travail et l'engagement d'une personne-ressource comme animateur.
Sans ces conditions minimales, il est inutile de démarrer une intervention d'alphabétisation : nous perdons temps et argent.

Nous croyons que cette démarche subjective d'abord et objective ensuite permet d'identifier des éléments à améliorer. Il est préférable de cibler une ou deux priorités et de s'y tenir que de saupoudrer une intention d'amélioration générale. Cibler et décrire les stratégies ... aller même jusqu'à l'échéancier. Les dates dans l'agenda sont une bonne police d'assurance contre les bonnes intentions.

Toute cette démarche se renforcit si elle se déroule en équipe : le réalisme des décisions prises et la stimulation qui en découle s'en trouvent accrus.

5. UNE MONOGRAPHIE : L'ÉVALUATION À LA C.S.R. PROVENCHER

L'exemple que nous vous proposons illustre particulièrement l'utilisation des questions à l'étape 3 de la démarche proposée. En effet, l'instrument d'évaluation mis au point par Ginette Belcourt-René intègre nos questions et en ajoutant d'autres. Le portrait qui se dégage de son projet vous permet donc de voir la nature des informations générées par cette démarche.

Cette monographie illustre la partie plus "objective".

Nous présentons, dans un premier temps, le déroulement du projet alphabétisation à cette commission scolaire, pour nous situer. Ensuite, nous décrirons le plan de travail de l'animatrice (agent d'information). Après quoi, nous regarderons la grille d'évaluation comme telle, les résultats atteints et enfin l'appréciation du service d'éducation des adultes.

Au départ, un petit article paru dans le "Coup d'oeil", et qui donne le ton du projet.

POUR LES PERSONNES QUI ONT DE LA DIFFICULTÉ À LIRE ET À ÉCRIRE

UN PROJET PRIORITAIRE DANS LOTBINIÈRE-OUEST

La Commission scolaire régionale Provencher (CSR) a pris conscience du nombre impressionnant de personnes éprouvant des difficultés à lire et à écrire. C'est pourquoi elle décide cette année de leur consacrer temps et énergie.

On estime en effet qu'au delà de 2 000 personnes n'auraient pas terminé leur cours primaire dans les 12 paroisses desservies par le C.L.S.C. Lotbinière-Ouest. Ce problème est d'autant plus important qu'il se généralise à toutes les catégories d'âge, soit de 15 ans jusqu'à 80 ans et plus.

Déjà des actions ont débuté à la grandeur du Québec. Dans au moins 30 commissions scolaires, on se préoccupe maintenant de cette question. On s'est vite aperçu que les cours offerts aux adultes ne pouvant répondre aux besoins des personnes ne sachant pas lire et écrire.

C'est au tour de la CSR Provencher d'emboîter le pas. Grâce à une subvention du ministère de l'Éducation du Québec, deux animatrices ont été engagées afin de faire connaître cette réalité à la population, trouver des bénévoles intéressés et dépister des personnes ayant des difficultés à lire et à écrire. Micheline Trudel, nommée dans Lotbinière-Ouest et Ginette Belcourt, dans Nicolet, vont rencontrer dans un premier temps les organismes de la région (Cercle des fermières, Conseils municipaux, Caisses populaires, etc.) afin de leur demander une collaboration toute spéciale. Nous croyons en effet qu'ils peuvent être très utiles auprès des personnes ayant des difficultés à lire et écrire.

L'intention de la régionale Provencher n'est surtout pas de ramener sur les "bancs d'école" les personnes qui ont choisi pour toutes sortes de raisons de quitter l'école très tôt. Les animateurs désirent plutôt rencontrer individuellement ou en groupe les personnes intéressées à apprendre à lire et à écrire afin de répondre le mieux possible à leurs besoins et d'être en mesure par la suite de former des bénévoles et des moniteurs qui sauront poursuivre ce projet avec eux.

Nous comptons sur chacun de vous qui lisez cet article afin que vous informiez de notre projet tous ceux et celles qui pourraient en bénéficier.

Micheline Trudel

Moi, j'ai laissé l'école assez jeune. J'aimais pas ça et j'ai décidé d'aider mes parents sur la terre. Aujourd'hui avec mes deux enfants, ça me serait utile d'avoir des cours pour en apprendre un peu plus. Comme ça, je pourrais mieux aider mes enfants quand ils me posent des questions.

Avec ce nouveau genre de cours, pas comme à la petite école, on pourra apprendre à comprendre se paye et poser des questions au patron. Même si j'ai pas besoin de lire pour travailler, des fois j'y pense.

Y'en a 500,000 comme moi au Québec. Je ne suis pas tout seul. Mais malgré que je ne sais pas lire et écrire, j'ai été capable de me débrouiller dans la vie, avoir du travail. Mais des fois, je voudrais lire les sports dans le journal pi là je ne peux pas.

(ARTICLE PARU DANS UN JOURNAL LOCAL)
Coup d'oeil, vol. 2, no 6, nov.-déc. 1981.

5.1 Déroulement du projet d'alphabétisation à la C.S.R. Provencher

OBJECTIFS DE DÉPART

Au cours des trois (3) prochaines années, favoriser la création, dans au moins trois (3) municipalités à faible indice socio-économique du territoire Provencher, d'un centre d'accueil, d'aide et d'activités éducatives pour des personnes en processus d'alphabétisation (Cap-Alpha) opéré par des bénévoles alphabétiseurs et des responsables alphabétisés et supporté par des organismes publics et sociaux. (Cf. projet présenté à la D.G.E.A.)

OBJECTIFS GÉNÉRAUX 1981-1982

Mettre sur pied un projet d'alphabétisation qui permettra à chaque analphabète :

1) de prendre conscience de la possibilité de réagir à son handicap en s'intégrant à un groupe d'entraide en alphabétisation;

2) de cheminer à son rythme et contrôler, de façon responsable, son processus d'alphabétisation tout en s'intégrant à des groupes de travail en alphabétisation.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES 1981-1982

Amorcer une campagne de sensibilisation pour conscientiser la population du territoire :

1) au fait qu'au-delà de 5 000 adultes ayant de la difficulté à lire et à écrire se retrouvent dans le tissu social de notre territoire;

2) que ces personnes vivent un handicap majeur et qu'elles ont des droits bien légitimes en éducation;

3) que ce phénomène social nécessite une mobilisation collective du plus grand nombre possible d'organismes et de bénévoles du milieu pour dépister, sensibiliser, parrainer et générer des activités éducatives. (D'octobre 1981 à mai 1982.)

Identifier le plus d'analphabètes possible, peu ou pas scolarisés, dans deux (2) secteurs ou sous-secteurs avec l'aide d'organismes et de bénévoles mobilisés. (D'octobre 1981 à février 1982.)

Faire préciser, au cours du contact individuel, les champs et niveaux d'intérêt et la disponibilité de chaque intéressé. (D'octobre 1981 à janvier 1982.)

Déterminer deux (2) endroits d'alphabétisation en tenant compte de la provenance des analphabètes, de leur nombre, des facteurs prioritaires et des possibilités de regroupement et d'organisation : en décembre 1981.

Amorcer l'alphabétisation (dans un contexte d'éducation populaire) avec au moins deux (2) groupes de huit (8) à dix (10) analphabètes, entre le 15 janvier 1982 et le 1er mai 1982, et tout en leur faisant bénéficier individuellement et/ou en groupe de nos services d'enseignement, d'aide personnelle et de support dans leur démarche d'alphabétisation.

Former deux (2) groupes de travail sur l'alphabétisation du milieu composés de personnes intéressées à l'alphabétisation (analphabètes - alphabétiseurs et futurs bénévoles alphabétiseurs) et visant la prise en charge du milieu (dépistage - sensibilisation - parrainage - créateurs et réalisateurs d'activités éducatives).

MOYENS :

1) Embauche de deux (2) animatrices (agents d'information) en Alpha à temps partiel :

- Ginette Belcourt René : 410 heures;
- Micheline Trudel : 163 heures.

2) Embauche de quatre (4) alphabétiseurs à temps partiel :

- France Guimond : 100 heures - 20 heures;
- Lorraine Arel : 100 heures;
- Louis Hanrahan : 45 heures;
- Christiane Michel (remplaçante de Louis Hanrahan) : 60 heures.

5.2 Plan de travail Alpha de l'animatrice

Mandat - Assurer l'encadrement et le suivi des animateurs des 3 groupes Alpha sur le territoire.

et

objectifs - Assurer le développement du projet alpha, que ce soit la poursuite de la sensibilisation, les acquis pédagogiques à synthétiser, à relancer, la formation des bénévoles et animateurs ...

- Privilégier une structure et un modèle d'alphabétisation correspondant à notre région.

- Encadrer la réalisation d'un document pédagogique faisant état de nos meilleures expériences et incluant des scénarios d'apprentissage.

1) ENCADREMENT ET SUIVI :

- la forme que prendra ce point sera souple et laissera place à la créativité, du moins j'essaierai.

  Je rencontre les animateurs-alpha une fois par trois (3) semaines collectivement afin de permettre la centralisation des informations, questions, favoriser l'échange sur l'animation des groupes, la formation et la pédagogie. Ces rencontres prévoient aussi de consulter les animateurs sur des questions telles que la structure alpha, le rôle des bénévoles, etc.

- Je rencontrerai chaque animateur une fois par trois (3) semaines personnellement autour de son plan de travail, en particulier la réalisation d'activités pédagogiques, les difficultés rencontrées... Une importance particulière sera accordée à faire prendre conscience des acquis, à les rationaliser et à indiquer des pistes pour les développer.

- J'irai aussi une fois sur quatre (4) dans les groupes alpha, afin de mieux connaître la situation des apprentissages, les réalités que vivent les groupes et animateurs. Ce sera un point de référence commun qui permettra un échange à partir des faits, du vécu.

2) DÉVELOPPEMENT DU PROJET

Les priorités retenues pour la période de mon emploi seront selon la concentration des efforts et la synthèse-relance de notre vécu. Je crois qu'un élargissement aurait un effet d'éparpillement.

1- Les acquis pédagogiques et les résultats de la formation animateurs/analphabètes;

2- la structure et le modèle de développement que nous privilégions dans notre régionale autant du point de vue des orientations, de la pédagogie que de l'organisation pratique. Équipe alpha/bénévoles/ateliers de français;

3- la contribution à d'autres commissions scolaires ou au provincial :

exemples : - article pour alpha-liaison
- Thetford, Québec
- etc.

4- la poursuite de la sensibilisation - Perspectives.

3) L'ALPHABÉTISATION À LA C.S.R. PROVENCHER. (Modèles et structures)

Actuellement, ce qui se dessine comme modèle organisationnel dans notre région c'est :

- trois (3) groupes d'analphabètes avec la présence de quelques parrains qui assistent à toutes les étapes de la formation que nous appelons "Atelier de français" non pas un cours. Les rencontres prévues sont au nombre de dix (10) et sont dirigées par un animateur-formateur.

- J'organise aussi des rencontres pour les bénévoles préoccupés principalement de pédagogie et qui sont susceptibles de faire avancer la réflexion mais aussi notre pratique d'intervention auprès des analphabètes.

Ces rencontres seront encadrées et devront aussi être préparées par les participants. Les animateurs seront invités à participer à ces rencontres. Les objectifs de telles rencontres sont de deux ordres :

1- faire participer les bénévoles à nos échanges sur la pédagogie "ceux impliqués particulièrement".

2- créer un lieu où l'on vient chercher des orientations pour produire après coup des documents reflétant les besoins exprimés.

Ce qui aura pour effet d'unifier notre intervention, de multiplier les possibilités d'avancement, de consolider l'équipe alpha à la C.S.R. Provencher.

- De ce processus découlera un texte à la fin mars, début avril, reflétant nos caractéristiques pédagogiques et organisationnelles en ALPHA.

- Possibilité de faire participer les animateurs à la production d'un document où l'on retrouverait réuni les meilleures activités, scénarios de formation, exercices de français réalisés pendant les 10 semaines. Un budget du D.P. permettrait cette réalisation.

5.3 GRILLE D'ÉVALUATION DU TRAVAIL ACCOMPLI EN ALPHA 1981-1982

I - RETOUR ...

A - LE MANDAT

1) Est-ce que la définition de tâche correspondait à la nature du travail que vous avez eu à accomplir?

_____

_____

_____

_____

2) Quels sont le(s) point(s) forts(s) et le(s) point(s) faible(s) de la définition de tâche reçue et quelles sont les corrections que nous pourrions y apporter?

Point(s) fort(s)	Corrections à apporter
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Point(s) faible(s)	Corrections à apporter
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

B - LES OBJECTIFS

1) Quels étaient vos objectifs de départ tels que définis dans votre plan de travail?

1° _____

_____

_____

2° _____

_____

_____

3° _____

_____

_____

_____

_____

_____

2) Ces objectifs de départ s'appuyaient-ils sur le projet initial (celui remis lors de votre intégration)? Expliquez dans quel sens :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

C - LE PLAN DE TRAVAIL

1) Considérez-vous que le plan de travail que vous vous êtes donné était satisfaisant?

oui ☐ non ☐

2) Avez-vous suivi ce plan de travail?

oui ☐ non ☐

3) Quels ont été le(s) point(s) fort(s), le(s) point(s) faible(s) et la(les) modification(s) apportée(s) à votre plan de travail?

Point(s) fort(s)	Modifications apportées

Point(s) faible(s)	Modifications apportées

4) Identifiez les principaux éléments que devrait contenir un plan de travail avec un groupe d'entraide en alphabétisation?

_____

_____

_____

_____

_____

D - LES APPROCHES (recrutement, regroupement)

1) Y avait-il des critères qui ont prévalu au :

1° recrutement? Si oui, lesquels? _____

_____

_____

2° regroupement? Si oui, lesquels? _____

_____

_____

Si non, cela a-t-il eu un impact sur votre travail?

_____

_____

2) Dans une perspective de développement, identifier les critères utiles :

1° au recrutement? _____

_____

_____

2° à la sélection? _____

_____

_____

3° au regroupement? _____

_____

_____

E - LE TRAVAIL ACCOMPLI DANS LES GROUPES

OÙ, QUAND, COMBIEN : de l'activité

1) Endroit où se déroule l'activité d'apprentissage :

a) Municipalité : _____

b) Lieu de l'activité : _____

c) Nom que le groupe s'est donné : _____

2) Moment du déroulement de l'activité :

a) Durée totale : _____

b) Fréquence : ( ) heures/semaine pendant ( ) semaines consécutives.

c) Jour : _____

d) Heures de la journée : _____

3) Nombre de participants :

a) Nombre d'analphabètes : _____

b) Nombre de parrains accompagnateurs : _____

c) Nombre de bénévoles : _____

- recruteur(s) : ( )
- secondeur(s) d'apprentissage : ( )
- soutien(s) pédagogique(s) : ( )
- soutien(s) prolongeur(s) à domicile : ( )
- sensibilisateur(s) : ( )

4) Pour ce qui est des analphabètes : joindre des indications techniques et psycho-sociologiques sur chacun des participants (selon la grille : annexe A)

5) Pour ce qui est des bénévoles :

a) Joindre des indications techniques et psycho-pédagogiques (spécialité, capacités, motivation, intérêt, etc.) (selon la grille : annexe B)

b) Comptabiliser en gros :

- toutes les heures que vous avez investies auprès des bénévoles à l'intérieur et à l'extérieur des séances d'alphabétisation (heures);

- toutes les heures investies par les bénévoles eux-mêmes auprès des analphabètes ou de la population (par catégorie d'action) (heures).

Quoi : de l'éducation

6) identifier les principaux thèmes de vie et/ou d'intégration sociale sur lesquels votre groupe a travaillé :

1° _____

2° _____

3° _____

4° _____

5° _____

7) Quel(s) type(s) d'apprentissage ces thèmes ont suscités chez les participants?

1° _____

2° _____

3° _____

4° _____

5° _____

PORTRAIT DES GROUPES : la grille utilisée

ANALPHABÈTES

Nom des personnes	Adresse et tél.	Âge	Dernière année d'étude	Métiers exercés	Statut civil	État de santé	Caractéristiques personnelles et sociologiques. (Statut économique, n. de dépendants, autonomie, liens sociaux, implication sociale, intérêt, disponibilité, mobilité, etc.

BÉNÉVOLES

Nom des personnes	Adresse et tél.	Âge	Dernière année d'étude	Spécialité du bénévole	Statut civil	État de santé	Capacité(s) particulière(s) et identification des intérêts.

8) Quel(s) changement(s) avez-vous observé(s) au niveau des aspects suivants et indiquer comment vous pouvez le vérifier:

a) l'apprentissage de la langue:

b) attitudes de l'analphabète:

c) la capacité de comprendre, de réfléchir, de s'exprimer:

d) le transfert dans la vie quotidienne:

9) Quelles furent les difficultés rencontrées par les analphabètes au niveau du contenu ?

10) Indiquer les acquis qui ont permis chez les analphabètes une meilleure intégration sociale ?

11) Qu'est-ce qui caractérise les apprentissages des bénévoles ?

Comment : moyens - méthodes pédagogiques

12) Identifier les principaux apprentissages pédagogiques que vous avez faits en animant votre groupe d'alphabétisation ?

13) Quels ont été les outils pédagogiques qui ont eu le plus d'impact dans votre groupe d'alphabétisation ?

14) Quels sont vos impressions et feelings à ce moment-ci après 10 semaines de travail en alphabétisation ?

15) C'est qui, selon vous, un bon alphabétiseur ?

16) Et, d'après vous, comment peut-on former un bon alphabétiseur ?

F) ENCADREMENT, SUPPORT ET SUIVI FOURNIS PAR LE S.E.A. (Ginette & Germain)

1) Identifier les points forts:

2) Identifier les points faibles:

3) Type d'encadrement désiré dans l'avenir:

G) PERSPECTIVES D'AVENIR

1) Selon vous, quelles seraient les orientations à privilégier à l'avenir et le modèle organisationnel qui pourrait supporter ces orientations ?

2) Selon vous, ces orientations s'appuient sur quel(s) besoin(s) ?

3) Autre(s) recommandation(s) de n'importe quel ordre concernant la poursuite du travail en alphabétisation ?

5.4 **Résultats atteints:**

Voyons en détails et par objectif spécifique les résultats atteints.

1.0 AU NIVEAU DE LA CAMPAGNE DE SENSIBILISATION

- Quatre cents (400) groupements ou organismes du territoire ont reçu une lettre d'information (lettre ouverte) dans laquelle <u>nous annonçons</u>:

  - le projet d'alphabétisation
  - le nombre et l'âge des analphabètes sur notre territoire;

  <u>nous invitons</u> les gens à informer ceux qui ont des difficultés à lire et à écrire qu'ils peuvent bénéficier de services éducatifs jusque dans leur propre maison;

  <u>nous offrons</u> la possibilité d'une rencontre avec les organismes ou groupements pour expliquer davantage le projet et/ou présenter un film sur l'alphabétisation:

  - combien ?
  - où ?
  - avec qui ?
  - quand ?

  <u>nous communiquons</u>

  - le nom
  - le numéro de téléphone

  | des agents d'information

  <u>nous donnons</u>

  - les coordonnées
  - la teneur

  | de deux représentations théâtrales de la pièce "J't'en passe un papier"

- Deux représentations théâtrales de "J't'en passe un papier (Nicolet & Ste-Sophie) annoncées en plus par:

  - 3 200 communiqués de presse postés dans deux secteurs du territoire;
  - deux articles et deux affiches dans les journaux régionaux (Courrier-Sud, Coup d'Oeil);
  - quelques posters dans les places publiques de la plupart des villages; 65 posters/23 villages;
  - messages répétitifs à la radio (C.H.L.N.); FM;
  - une apparition à la T.V. (C.K.T.M. - T.V. 13);
  - feuillets paroissiaux (Nicolet - St-Léonard);

Personnes et organismes atteints par les représentations:

Nicolet: 55 participants - responsables d'organismes
- handicapés
- analphabètes
- bénévoles et parrains

- organismes différents représentés:

- A.F.E.A.S
- C.S.R. Provencher
- Ass. handicapés
- R.O.C. (Regroupement des organismes volontaires de St-Léonard)

Ste-Sophie: 55 participants - responsables d'organismes
- assistés sociaux
- analphabètes
- bénévoles et parrains

- organismes différents représentés:

- C.L.S.C.
- quelques directeurs d'écoles

Commentaires:

- Une campagne essoufflante (deux animateurs à 10 h/sem. chacun) et dispendieuse (sans inclure le temps investi par le porteur du projet)

Coût en animation:	1 323,00 $	Recettes nettes	335 $
Coût de la troupe:	900,00 $	Prod. cult. PJN	200 $
Coût en timbres:	202,70 $	Vente de billets	135 $
Coût en téléphone:	120,43 $		
Coût déplacements:	858,20 $		
Coût en location:	35,00 $		
	4 439,33 $		

2.0 AU NIVEAU DE L'IDENTIFICATION DES PERSONNES PEU OU PAS SCOLARISÉES

Cette campagne de sensibilisation nous aura permis:

1) d'identifier dix bénévoles;
2) de dépister 25 personnes ayant de la difficulté à lire et à écrire;
3) de sensibiliser un certain nombre d'organismes différents ( ): sociaux, culturels, religieux
4) de donner une cohésion au noyau de base en alpha.

La mobilisation d'organismes partenaires, au niveau de la sensibilisation et du recrutement d'abord et puis dans l'amorce de l'alphabétisation par la suite, révèle une motivation qui s'explique en grande partie par la qualité des interventions du S.E.A. et du degré de présence de ses représentants selon les secteurs:

- Localité 1[1]: nos premiers appuis nous sont venus des services pastoraux (clergé, centre d'entraide bénévole, congrégation des Soeurs Grises), des services sociaux, de certains analphabètes et enfin de l'alphabétiseur;

- Localité 2: nous avons pris notre envol grâce au curé, puis à l'action soutenue du Regroupement des Organismes Volontaires (ROC), des bénévoles membres de l'AFEAS et de l'alphabétiseur;

- Localité 3: l'action concertée des différentes ressources du CLSC (travailleurs sociaux, organisation communautaire, information-référence, assistance sociale), de certaines directions d'école et de l'alphabétiseur auront permis d'effectuer le premier regroupement d'alphabètes.

3.0 AU NIVEAU DES CHAMPS D'INTÉRÊTS, DE LA MOTIVATION ET DE LA DISPONIBILITÉ DE CHAQUE ANALPHABÈTE RENCONTRÉ

Les premières investigations auprès des analphabètes, effectuées par les agents d'information et les alphabétiseurs nous ont permis de connaître les personnes, leurs besoins et intérêts particuliers, leur situation socio-économique et des attentes aussi générales que:

- "je veux avoir la base";
- "je veux apprendre à lire et à écrire";
- "je veux apprendre à me débrouiller";
- "je veux commencer tout de suite".

À travers ces attentes générales, nous avons compris qu'il fallait commencer avec la communication, l'alphabet, les sons, les notions élémentaires de calcul, la valorisation et l'affirmation de soi et cela en vue de permettre à chacun d'assumer un peu plus son quotidien.

Les principaux thèmes de vie et/ou d'intégration sociale sur lesquels les groupes ont travaillé sont les suivants:

- <u>Groupe de la localité 1</u>

  + comptes, factures, reçus, journaux;
  + valeurs sociales (à base de discussion);
  + économie (chômage - perspectives d'emploi;
  + stéréotypes (définition, identification);
  + article de journal;

1. Nous avons remplacé le nom des trois villages et municipalités pour respecter l'anonymat des participants.

- Groupe de la localité 2:

  - travail du bois (nom des outils, des espèces de bois);
  - agriculture;
  - budget;
  - famille;
  - bandes dessinées;

- Groupe de la localité 3:

  - transactions avec les institutions financières: chèque, reçu, facture, compte, dépôt, retrait, emprunt;
  - formulaires à remplir: inscription à un cours, chômage, aide sociale, demande d'emploi;

Le motivation de certains analphabètes s'est manifestée au point de recruter d'autres analphabètes pour compléter les groupes.

Aucun problème de disponibilité; par contre, un problème de transport pour plusieurs analphabètes et un problème de notion du temps pour quelques-uns.

4.0 AU NIVEAU DES ENDROITS D'ALPHABÉTISATION VS LES CRITÈRES CHOISIS

Trois endroits d'alphabétisation au lieu de deux:

- Localité 1:

  + grand bassin de gens économiquement faibles;
  + présence de quelques organismes sociaux pouvant acheminer la clientèle;

- Localité 2:

  + grand nombre de peu scolarisés;
  + intérêt manifesté par le ROC;

- Localité 3:

  + grand nombre d'assistés sociaux;
  + présence d'un CLSC (promoteur de l'idée de départ?).

Commentaires: nous avons concentré nos efforts particulièrement à la localité 1 et 3. Cependant, la campagne de sensibilisation a porté des fruits d'abord à la localité 2; c'est pourquoi nous avons donné des suites aussi à cette localité.

5.0 AU NIVEAU DES GROUPES D'ALPHABÉTISATION (GROUPES D'ANALPHABÈTES)

- Nombre de groupes d'alphabétisation: trois
- Endroits:

Nom du groupe:

Localité 1 (café-o-lait)
Localité 2 (maison d'un étudiant) — Atelier de travail alpha AL.E.CO.
Localité 3 (CLSC)

- Forme: atelier de travail
- Durée: 30h/gr. (à raison de 3h/sem./10 sem.)
- Caractéristiques de chaque groupe d'analphabètes: (voir annexe A)
- Ressources humaines fournies à chaque groupe alpha:

  - un agent d'information: périodiquement (et au besoin);
  - un alphabétiseur (animateur-formateur): à chaque semaine;
  - quelques bénévoles parrains (accompagnateurs) qui se sont aussi déclarés analphabètes après quelques séances;
  - les bénévoles en soutien pédagogique: (à l'occasion).

- Nature du support fourni aux groupes d'alphabétisation par chaque ressource:

  - <u>agent d'information</u>: (lors de ses visites)

    - aider les analphabètes déjà rencontrés individuellement à identifier leurs nouveaux besoins, leurs principales difficultés et recueillir les éléments de satisfaction et d'insatisfaction;
    - nourrir l'alphabétiseur et les secondeurs d'apprentissage de ses feed-backs;
    - introduire des concepts pour relancer l'alphabétisation dans tous ses aspects (sensibilisation, recrutement, développement pédagogique et organisationnel, articles de journaux);
    - encourager des initiatives;

  - <u>alphabétisateur</u>: (lors des rencontres hebdomadaires)

    - aider chaque analphabète à prendre conscience de la possibilité de réagir à son handicap en s'intégrant à un groupe d'entraide en alphabétisation;
    - échafauder avec les analphabètes des plans d'apprentissage qui respectent leur personne, leur besoin, leur rythme, leur motivation;
    - aider les analphabètes à se découvrir comme personne (dans toute son importance, ses richesses, son unicité, dans son interdépendance avec les autres);
    - développer par la pratique la communication interpersonnelle et l'affirmation de soi;
    - stimuler les apprentissages favorisant la découverte du milieu de vie et l'autonomie dans les activités quotidiennes.

  - <u>les parrains accompagnateurs</u> (assez réguliers lors des rencontres hebdomadaires dans deux groupes sur trois)

    - faciliter l'entrée des analphabètes dans les groupes (en étant porte-parole et auditeur);

- encourager les apprentissages autonomes en entretenant des liens privilégiés et en assurant un prolongement des apprentissages à domicile;
- créer une atmosphère propice à l'apprentissage en se déclarant eux-mêmes (pour plusieurs) quasi-analphabètes;

- les secondeurs d'apprentissage: (réguliers à chaque semaine dans un groupe sur trois)

  - assister l'alphabétiseur pendant les rencontres pour faciliter les apprentissages individualisés;
  - fournir à l'alphabétiseur des informations et des observations sur le groupe et sur les cas particuliers: feedbacks variés;
  - questionner l'alphabétiseur sur des aspects particuliers de son travail (attitudes, démarches, méthodes, etc...) et le supporter dans différentes démarches d'alphabétisation;
  - élaborer à l'intérieur ou à l'extérieur des séances d'alphabétisation des outils pédagogiques (en lien avec les soutiens pédagogiques).

- les soutiens pédagogiques: (présents à quelques occasions)

  - recherchistes et bâtisseurs de quelques outils pédagogiques;
  - aide technique à la préparation des cahiers d'apprentissage (dactylographie, dessins, brochage).

- Types d'apprentissage effectués par les analphabètes (constatés par eux-mêmes) et vérifiés par l'alphabétiseur et l'agent d'information (lors des visites):

  - Groupe de la localité 1:

  - sur le plan de la communication et des attitudes:

    + plus grande confiance à s'exprimer
    + ouverture à l'analyse d'une situation sociale;
    + capacité à l'écoute et au respect de l'autre;

  - sur le plan des aptitudes à assumer le quotidien:

    + plus grande débrouillardise;
    + autonomie face à des gestes pratiques;
    + ont acquis une meilleure notion du "temps";

  - sur le plan de l'alphabet et de la phonétique:

    + apprentissage de toutes les lettres de l'alphabet;
    + apprentissage des syllabes et des sons;
    + apprentissage de l'articulation, de la diction, du bon mot à utiliser.

  - Groupe de la localité 2:

  - sur le plan de la communication et des attitudes:

    - ont appris à dépasser les résistances aux changements;

- apprentissage au questionnement, au dialogue (répercussion sur le couple); - aptitude à composer un scénario et à faire parler des personnages;

- sur le plan des aptitudes à assumer le quotidien:

- une meilleure compréhension de documents tels que comptes, factures;

- sur le plan de l'alphabet et de la phonétique:

- un vocabulaire plus élaboré;
- une amélioration de l'orthographe;
- une meilleure connaissance au niveau des voyelles, des consonnes.

- Changements observés dans les groupes (langue, attitudes, comprendre, réfléchir, s'exprimer, transfert):

- Groupe de la localité 1:

- ont appris à apporter une attention à la phonétique des mots;
- ont appris à avoir confiance dans leur apprentissage et à respecter le rythme de chacun;
- ont appris pourquoi ils étaient là comme groupe en s'exprimant sur le journal et par goût;
- ont pris intérêt par rapport à l'actualité (éveil à la situation socio-économique); ont développé la pratique de chercher dans le bottin, de lire les articles de l'hebdo régional.

- Groupe de la localité 2:

- s'expriment mieux qu'au début et utilisent les mots appris;
- on prend confiance en soi, on s'affirme; on n'achète plus sans juger par soi-même toutes les idées émises par les autres;
- on comprend plus vite sinon on le dit; on réfléchit plus et on essaie de voir tous les aspects d'un problème avant de se prononcer; on a relevé un certain raffinement au niveau des forces;
- un adulte de 30 ans écrit à sa mère pour la première fois, puis un autre dans les 60 ans, fait un chèque pour la première fois de sa vie; une mère donne le bon mot à sa fillette: biscuit au lieu de "kiki".

- Groupe de la localité 3:

- les gens développent le goût d'apprendre; les analphabètes participent aux activités du comité d'école et s'expriment;
- les gens ont moins peur de s'exprimer dans les comités de travail (chômeurs - assistés sociaux);
- on se permet de contester;
- un analphabète publicise l'alpha dans son groupe de Relations humaines; on a moins peur de s'affirmer comme analphabète.

- Difficultés rencontrées par les analphabètes (en tant que groupe):

  - Groupe de la localité 1:

    - hétérogénéité au niveau des besoins, niveaux de connaissance et rythme des personnes;
    - on ne s'entend pas lire lorsqu'on lit.

  - Groupe de la localité 2:

    - non logique des règles d'orthographe;
    - s'intégrer à la vie d'un groupe;
    - insécurité versus l'image qu'on se faisait de l'école.

  - Groupe de la localité 3:

    - hétérogénéité des besoins, niveaux de connaissance et rythme des personnes;
    - préjugés sociaux;
    - préciser des attentes en alphabétisation.

- Acquis qui ont permis une meilleure intégration sociale (pour les 3 groupes):

  - autonomie laissée dans la façon de s'organiser;
  - dialogue sur la famille, les lois;
  - affirmation de soi (sur un plan personnel).

- Outils et méthodes pédagogiques qui ont eu le plus d'impact:

  Outils (utilisés par les analphabètes)

  - feuille-synthèse d'activités d'apprentissage produites en fin de chaque séance d'alpha;
  - cahiers thématiques (les outils);
  - cahiers d'exercices d'Yvette Robert Cournoyer;
  - cahiers Laproche-Trépanier;
  - mots croisés;
  - dictées;
  - bandes dessinées;
  - mots cachés;
  - factures, reçus.

  Méthodes (privilégiées par les analphabètes)

  - choix des thèmes;
  - participation à l'élaboration de l'exercice (bande dessinée);
  - aller écrire au tableau;
  - faire de courts exposés sur un sujet déterminé;
  - assistance mutuelle entre eux (relation d'aide);
  - se répartir les responsabilités dans l'organisation de la soirée.

6.0 AU NIVEAU DES GROUPES DE TRAVAIL ET D'ENTRAIDE EN ALPHABÉTISATION:

Ces groupes représentés par l'ensemble des bénévoles en alphabétisation et des autres ressources du S.E.A. affectées à l'alphabétisation ont produit un travail magnifique malgré l'épaisse brume qui réduisait notre visibilité au départ. Disons tout de suite que les rôles et mandats se sont précisés en cours de route.

- Rôle et mandat des personnels faisant partie des groupes d'entraide en alphabétisation:

  - L'agent d'information : ressource - action ayant des qualités de base en éducation qui a compris et développé son rôle de la façon suivante :

    - prendre conscience du dossier alpha au Québec (en participant aux sessions de l'E.A.D.) et compléter la recherche sur le territoire;
    - élaborer un plan d'action et animer la campagne de sensibilisation;
    - dépister, recruter et regrouper les analphabètes sur le territoire (avec l'aide des bénévoles, des analphabètes et des alphabétiseurs);
    - prévoir une formule organisationnelle d'apprentissage : atelier de travail;
    - développer des stratégies d'intervention et les appliquer à notre modèle organisationnel régional;
    - rendre compte des activités au porteur de dossier.

  Au moment de la mise sur pied des ateliers de travail, certains aspects du mandat ont pris plus d'importance comme par exemple :

  - développer le leadership des divers intervenants (alphabétiseurs, bénévoles, parrains);
  - accentuer le rôle d'information (porte-parole régional aux rencontres : d'où article dans Alpha-liaison :
  - encadrer la production de documents pédagogiques relatifs aux :
    - cahiers d'exercices en français;
    - outils qui ont servi à la formation des alphabétiseurs.
      - Le porteur du projet : ressource - action ayant les responsabilités suivantes :

        - recherchiste et rédacteur du projet initial;
        - coordonnateur des opérations de recrutement et d'embauche des personnels, de sensibilisation, d'alphabétisation, de relance;
        - premier intégrateur des 5 personnes embauchées;
        - superviseur des plans de travail des personnels affectés à l'alphabétisation;
        - agent de liaison avec le S.E.A. (toute l'année) et la D.G.E.A. (surtout au départ);
        - administrateur et contrôleur des ressources financières;
        - initiateur et questionneur d'approches versus les agents d'information (pendant toute l'année) et des alphabétiseurs (à l'occasion);
        - sensibilisateur à l'occasion auprès des organismes partenaires et associés;

- négociateur sur certaines questions de fond et de forme auprès des autres ressources du S.E.A.;
- co-responsable de l'évaluation et de la relance du projet.

- L'alphabétiseur :

Intégré comme agent en réadaptation scolaire, son mandat consistait à :

- enquêter auprès des analphabètes dans le but d'identifier besoins, intérêts, attentes, disponibilités;
- regrouper et rencontrer les analphabètes et bénévoles à chaque semaine dans un même atelier de travail en vue de :

  - vivre des activités d'apprentissage;
  - apprendre à apprendre;
  - apprendre à aider et se faire aider;
  - découvrir son milieu de vie;
  - développer des méthodes et des outils d'alphabétisation.

- préparer les activités d'apprentissage et développer la pédagogie;
- partager son vécu et des outils avec les autres alphabétiseurs.

De façon générale, la définition de tâche correspondait au travail à faire bien qu'elle ait sous-estimé le temps accordé sur différents aspects (production de documents) et qu'elle ait passé sous silence toute l'importance de l'animation pour assurer l'apprentissage.

- Les bénévoles sensibilisateurs et recruteurs :

Dans un premier temps, le retard à la mise sur pied des groupes d'analphabètes a eu pour conséquence une mauvaise intégration des bénévoles à l'équipe d'entraide et dans leurs apports personnels et volontaires. Cependant, nous avons pu apporter un correctif dès février 1982.

Ce dont nous nous sommes rendus compte, c'est qu'un même bénévole a pu jouer différents rôles utiles en alphabétisation. Certains d'entre eux, en plus d'être parrain, soutien pédagogique ou secondeur d'apprentissage pouvaient en outre s'occuper de sensibilisation de la population et de recrutement. Ces faits nous permettent de croire en l'efficience de notre campagne de sensibilisation.

Ce que nous avons apporté comme correctif, c'est justement un mode d'intégration à l'intérieur même de l'atelier de travail en alphabétisation (en présence des analphabètes) et cela pour investir correctement sans avoir à se disperser à l'intini. Introduit sur le tard, ce mode d'intégration n'a pas encore donné tous ses résultats. C'est pourquoi, à ce moment-ci, nous pensons ne pas avoir encore tout découvert dans l'apport des bénévoles. C'est pourquoi, également, nous voulons leur accorder encore plus d'attention et d'importance en 1982-1983.

- Les objectifs des alphabétiseurs :

  - faire fonctionner un premier groupe pour apprendre à répondre aux besoins de base essentiels (lire-écrire-communiquer-réfléchir-analyser-juger-calculer et agir dans son quotidien);
  - faire prendre conscience aux analphabètes de leurs droits, de leur place dans la société, afin de développer leurs motivations à se prendre en main;
  - mobiliser bénévoles et organismes intéressés à apporter différentes formes d'aide aux analphabètes.

- Le plan de travail des alphabétiseurs :

  Le plan de travail qu'on s'est donné, nous a permis d'atteindre nos objectifs et ceux du S.E.A. (et même de les dépasser dans une certaine mesure malgré les imprécisions du départ).

  Nous savons maintenant qu'un plan de travail doit contenir les éléments suivants :

  - avoir des objectifs à court, moyen et long terme;
  - avoir des catégories d'objectifs versus :
    - les analphabètes;
    - les bénévoles;
    - l'animation;
    - l'enseignement;
    - la continuité de l'enseignement;
    - le partage, l'échange dans les groupes d'entraide en Alpha.
  - avoir des priorités de développement;
  - avoir des critères d'évaluation des capacités d'apprentissage et d'autonomie personnelle afin de pouvoir sélectionner et regrouper les analphabètes par :
    - niveau de connaissance;
    - rythme;
    - motivation socio-professionnelle;
    - provenance;
    - clientèles prioritaires (jeunes motivés + femmes au foyer).

- Apprentissages effectués par les bénévoles :

  - on se défait de la vision scolarisante;
  - amélioration de la relation d'aide chez les parrains et les secondeurs d'apprentissage;
  - on se rend compte du besoin "social" des analphabètes;
  - on se développe une plus grande sensibilité aux besoins et au cheminement des analphabètes;

- Heures investies par les bénévoles versus les analphabètes :

  Gr. de localité 1 :
  - 2 secondeurs d'apprentissage à 40 h chacun. 80 h

Gr. de localité 2 :

- 2 recruteurs à 10 h chacun	20 h
- 1 sensibilisateur	45 h
- 5 secondeurs d'apprentissage à 6 h chacun (pendant le cours)	30 h
- 4 secondeurs d'apprentissage à 10 h chacun (hors cours)	40 h
- 1 soutien pédagogique	20 h
Gr. de localité 3 :	
- 1 accompagnateur - secondeur d'apprentissage	10 h
	245 h

- Apprentissages effectués par les alphabétiseurs :

  - j'ai appris des choses sur le contenu (alphabet, phonétique) et sur la forme (animation du groupe);
  - j'ai appris à les respecter dans leur rythme;
  - j'ai appris à faire de la relation d'aide;
  - j'ai appris à m'impliquer;
  - j'ai appris à faire de l'alphabétisation fonctionnelle.

- Heures investies par les alphabétiseurs versus les bénévoles :
  (à l'intérieur et à l'extérieur des séances d'alphabétisation).

- France	45 h
- Lorraine	35 h
- Louis et Christiane	10 h
- Ginette	60 h
Total	150 h

- Impression et "feelings" des alphabétiseurs après 10 semaines.

  - c'est un début qui ouvre la porte;
  - l'aspect verbalisation est très important;
  - les analphabètes sont des gens extraordinaires;
  - il faut développer le soutien dans le milieu avec les bénévoles;
  - je me sens "surboom" comme un boîte électrique prête à sauter.

- C'est qui un alphabétiseur?

  - Quelqu'un qui est très proche de son milieu, bien inséré et qui connaît les valeurs culturelles de son milieu.
  - Une personne qui compose avec les besoins de chaque individu dans le groupe et qui tient compte du rythme, de la capacité de compréhension et des objectifs même du groupe.
  - Un bon animateur, un bon pédagogue.

- Comment peut-on former un bon alphabétiseur?

  - Il faut se lancer les deux pieds dedans et régler les problèmes à mesure qu'ils se posent en misant sur le groupe et en comptant sur le support des collègues.

- Par des cours, sessions, discussions, échanges et par la pratique de l'animation.

- Encadrement désiré par les alphabétiseurs :

  - Plus de rencontres de partage avec les autres alphabétiseurs pour stimuler le recul, favoriser l'évaluation continuelle, développer des idées nouvelles, produire des documents, explorer des nouveaux moyens, parler de ses difficultés.
  - Plus de rencontres avec l'équipe d'entraide en alpha.

- Orientations à prendre selon les alphabétiseurs :

  - produire une approche déscolarisée qui mise sur les ressources du milieu (bénévoles) et qui aide le milieu à prendre l'alphabétisation en main (collaboration entre C.S. - groupes populaires - formateurs - terrains);
  - développer des critères de recrutement et sélection des analphabètes (question de les regrouper selon leurs paliers de connaissances, rythme, capacités d'intégration);
  - déterminer jusqu'où va l'alphabétisation et avec quelle clientèle; prévoir des exclusions et des priorités de clientèle;
  - développer des liens avec les services sociaux (question d'obtenir des informations et d'effectuer des références);
  - prévoir des sessions plus intensives, plus longues;
  - prévoir avec les bénévoles une continuité d'information et de formation (un réseau où l'information circule des 2 côtés);
  - produire des articles de journaux (pour mettre en évidence des témoignages et pour fin de conscientisation);
  - profiter de toutes les possibilités offertes par Radio-Québec.

5.5 **Appréciation du S.E.A. face au travail accompli en 1981-1982 : appréciation à partir des objectifs :**

a) Pré-alpha : cf. résultats atteints

Coût : 3 500 $

Temps mis par le porteur : 255 h (15 h/sem. X 17 sem.)

Temps mis par les agents d'information : Michaline : 170 h
595 h
Ginette : 170 h

b) Alpha :

Coût : 14 500 $

- 3 gr. : 20 analphabètes
- 3 alphabétiseurs (agents en réadaptation scol.) : 325 h
  entraînés, motivés et à potentiel élevé.
- 1 agent d'information hors-pair (avec expertise) ayant investi dans le développement d'un mode pédagogique et organisationnel. 280 h
- 1 porteur éclairé et ayant le goût d'aller plus loin (en profondeur et en étendue). 8 h/sem. X 18 sem. 144 h
  749 h
- Des collaborateurs bénévoles qui s'associent et qui prennent de plus en plus d'initiatives.
- Des articles de journaux de qualité : cf. alpha, liaison
  cf. bilans et perspectives du R.O.C.
  cf. articles des groupes à venir.
- Des outils pédagogiques originaux (documents produits pour les analphabètes).
- Des notions nouvelles acquises : cf. ce qu'est un alphabétiseur.
  cf. comment on l'entraîne.
- L'atelier de français mettant en présence analphabètes et bénévoles.

- Difficulté des alphabétiseurs à identifier les résultats atteints (l'essentiel), après avoir posé un geste, une action en alpha (cf. grille d'utilisation de temps).
- Difficulté du noyau de base à motiver des personnels (collaborateurs associés et recrutés) dans le secteur de Fortierville.
- Méconnaissance des clientèles analphabètes au départ (absence de critères de sélection, de regroupement).

PORTRAIT DES GROUPES

Annexe A

ANALPHABÈTES LOCALITÉ 1

Nom des personnes	Adresse et tél.	Âge	Dernière année d'étude	Métiers exercés	Statut civil	État de santé	Caractéristiques personnelles et sociologiques. (Statut économique, n. de dépendants, autonomie, liens sociaux, implication sociale, intérêt, disponibilité, mobilité, etc.
André		51 ans	5e année	camionneur	marié	bon	revenu moyen, 1 enfant, autonome, impliqué
Monique		35 ans	9e année	ménagère	mariée	bon	très intéressée, autonome,
Pierre-Paul		50 ans	5e année	enseignant	marié	bon	très intéressé, autonome, pas d'enfant
Gisèle		44 ans	9e année	ménagère	mariée	bon	très intéressée, autonome, pas d'enfant
Jeanne-d'Arc		54 ans	2e année		cél.	bon	en foyer d'accueil, insécure, dépendante
Monique		43 ans	3e année		div.	moyen	en foyer d'accueil, intérêt marqué, dépendante
Gaétan		23 ans	11e année	journalier	marié	bon	revenu moyen, 1 enfant, autonome, intérêt marqué
Gabrielle		54 ans	6e année	ménagère	mariée	bon	revenu moyen, pas d'enfant, altruiste fortement. (Laisse après 3 rencontres)

LOCALITE 2

Anne		20 ans	10e année	ouvrière agric.	cél.	bon	revenu faible, pas d'enfant, isolement social, implication récente dans L'AFEAS
André		36 ans	9e année	agriculteur	marié	bon	revenu moyen, 8 dépendants, grande implication sociale : UPA, liens sociaux forts
Daniel		30 ans	6e année	ouvrier agric.	cél.	bon	revenu faible, pas d'enfant, isolement social, a connu le milieu de la délinquance
Jean-Pierre		16 ans	3e année	aide fermier	cél.	asthmatique	totalement dépendant de ses parents, très refermé sur lui-même, problèmes socio-affectifs
Eugène		26 ans	9e année	journalier	marié	bon	revenu moyen, 2 dépendants, isolement social, manières rustres
Adélia		66 ans	8e année	rentière	mariée	moyen	revenu aisé, 1 dépendant, les enfants ne sont plus à la maison, intérêt scolaire
Lucie		29 ans	10e année	ménagère	mariée	bon	revenu moyen-faible, 2 dépendants, isolement social, récente implication dans l'AFEAS
Antoine		67 ans	3e année	rentier	marié	moyen	revenu aisé, 1 dépendant, les enfants ne sont plus à la maison, intérêt scolaire, grande implication

LOCALITÉ 3

Gaston		24 ans	11e année	menuisier	cél.	bon	chômeur, très intéressé, très disponible
Evelyne		55 ans	4e année	ménagère	mariée	bon	pas de moyen de transport, intéressée
Roger		17 ans	11e année	travail sur un tour	cél.	bon	pas de moyen de transport, vient de sortir de l'école
Sylvie		21 ans	12e année	couturière sans travail	cél.	bon	pas de moyen de transport, intéressée et participe
Claude		45 ans	3e année	handicapé de la main droite	cél.	hospitalisation	intérêt : difficile à cerner, désire une activité sociale
Paul-Émile		60 ans	2e année	camionneur	marié	cardiaque	abandon
Raymond		58 ans	2e année		cél.	bon	abandon

ANNEXE B

PORTRAIT DES GROUPES DE TRAVAIL ET D'ENTRAIDE EN ALPHABÉTISATION

PRÉNOM	Adresse	Âge	Dernière année d'étude	Spécialité du bénévole	Statut civil	Métier actuel	Capacité(s) particulière(s) et identification des intérêts
Hélène		19 ans	Cegep I	secondeur d'apprentissage cours	cél.	travail aux serres	sensible aux besoins et rythme de chacun. Donne des feedbacks de groupe; intérêt à travailler avec des gens.
Monique		30 ans	12e année	secondeur d'apprentissage	cél.	secrétaire	patience extraordinaire, initiative, sensible aux besoins manifestés, psychologie, enseignement, assistance sociale.
France		23 ans	16 ans	alphabétiseur	cél.	assistance sociale	psychologie, enseignement, assistance sociale
Jacinthe		30 ans	16 ans et +	soutien à la formation outil pédagogique	mariée	assistance sociale	capacité d'organisation et bonne analyse des problèmes sociaux
Louise		29 ans	16 ans et +	soutien à la formation outil pédagogique	séparée	formation ens. spécialisé	capacité au niveau de la pédagogie, bon contact avec le milieu
Yolande		37 ans	16 ans et +	soutien à la formation outil pédagogique	mariée	professeur à la polyvalente St-Léonard	capacité au niveau de la pédagogie, bien insérée dans son milieu, connaît bien l'éducation populaire
Alice		40 ans	30 ans	recrutement et soutien la form. de son père	mariée	elle a enseigné de nombreuses années	bonne pour le recrutement et la sensibilisation très bon soutien dans le milieu
Cyrille		31 ans		grande implication dans le recrutement	marié	ouvrier	impliqué dans le milieu

Angèle		29 ans		grande implication dans le recrutement	mariée	femme au foyer	impliquée dans le milieu
Mariette		34 ans	6e année	secondeur d'app. et prol. au dom. de son fils	mariée	ménagère	bonne communication avec son fils, très impliquée dans l'AFEAS
Lorraine		29 ans	15 ans	alphabétiseur	cél.	tuchnicienne en documentation	recherchiste, animation
Madame Paul-Émile		57 ans	7e année	accompagne son mari	mariée	ménagère	bonne attitude de sa part, elle laissait travailler son mari sans tout lui dire. Déception lorsqu'il a abandonné.
Louis pendant 5 sem.		29 ans	17 ans	alphabétiseur	marié	travailleur social	enseignement en anglais, service social
remplacé par Christianne		27 ans	16 ans	alphabétiseur	mariée	orthopédagogue	enseignement spécialisé

APRÈS AVOIR REGARDÉ TOUT
LE MONDE, NOUS NOUS
REGARDONS ENFIN.

L'intervention de
l'EAD depuis 2 ans.

À bien des égards, le développement du dossier alphabétisation à l'Équipe d'aide au développement traduit un dynamisme dans sa conception et une vitalité dans son déroulement. Il s'est articulé rapidement et solidement.

Ce ne sont point ses seules qualités! Ce texte veut faire le point du dossier sur un double plan. D'abord quantitatif : le nombre d'organismes et d'intervenants rejoints; ensuite qualitatif : quels ont été les changements observés, ainsi que privilégiés et pourquoi ceux-là. Au passage, nous tenterons de dégager les principes sous-jacents à nos choix d'intervention.

1. UN BILAN QUANTITATIF

En 1980-1981, première année de l'intervention, nous avons travaillé avec quatorze (14) commissions scolaires qui démarraient un projet d'alphabétisation, ou modifiaient considérablement une intervention déjà en marche.

En moyenne, chaque organisme présent était représenté par le conseiller pédagogique, porteur du dossier ainsi qu'un formateur.

Ces personnes ont été rejointes à l'intérieur d'un programme de trois (3) sessions de formation échelonnées durant l'année (octobre-janvier-mai).

En 1981-1982, nous avons presque doublé le nombre d'organismes rejoints puisque vingt-cinq (25) commissions scolaires se sont inscrites à nos sessions; vingt-cinq (25) étant la limite supérieure que nous avions fixée, compte-tenu de nos disponibilités. Encore cette année, trois (3) sessions de formation ont été offertes à ces organismes, sensiblement aux mêmes dates que l'an dernier. Une différence notable cependant : à la rencontre médiane (janvier), nous avons scindé le groupe initial en trois (3) sous-groupes établis d'après la proximité régionale. C'est donc trois (3) rencontres que nous avons tenues l'hiver dernier. Cette formule nous a permis de travailler plus directement avec beaucoup plus de formateurs que l'an dernier : 45 contre 15 environ.

Durant ces deux années d'interventions, nous avons aussi proposé aux intervenants en alphabétisation, un autre type de rencontre : ce sont des ateliers de sensibilisation à différentes approches pédagogiques.[1]

En 1980-1981, quarante et un (41) organismes et quatre-vingts (80) personnes ont participé à cet atelier répété deux fois.

En 1981-1982, trente-quatre (34) organismes dont quelques groupes populaires d'alphabétisation et cinquante-sept (57) intervenants ont participé à cette rencontre.

Les participants aux deux "genres" de rencontres sont rarement les mêmes. Cette année de fait, trois (3) commissions scolaires se sont inscrites aux deux activités.

Les ateliers de sensibilisation s'adressent surtout aux organismes qui trouvent trop coûteuse la série de trois rencontres. Ils leur permettant de se rencontrer et de se

---

1. Ces rencontres font l'objet d'un compte-rendu exhaustif publié dans la même série de texte, au tome IV, "Le perfectionnement pédagogique des intervenants en alphabétisation : compte-rendu de rencontres provinciales."

ressourcer. Dans les faits, ils ont beaucoup contribué au recrutement de nouveaux organismes pour les sessions de formation de l'année suivante.

L'intervention complète de cette année nous a donc permis de rejoindre plus de cinquante-cinq (55) organismes différents, quelque cinq cents (500) formateurs et bénévoles et près de deux mille huit cents (2 800) analphabètes. Le tableau 1 présente ce bilan.

À ce premier tableau s'ajoute une dizaine (10) de visites effectuées dans autant d'organismes différents. Le tableau 2 les énumère et distingue les organismes inscrits ou bien aux sessions de formation ou bien à l'atelier de sensibilisation. Trois (3) de ces visites revêtent un caractère spécial puisqu'elles ont été faites à l'intérieur de "journées thématiques provinciales" organisées par une commission scolaire à la demande et avec la collaboration de la DGEA, secteur de la Direction de la formation générale et socio-culturelle.

La moitié des visites effectuées le sont dans des organismes participant à nos sessions de formation. Nous avons effectivement visité 20% (5 sur 25) des organismes participants aux sessions de formation, et un peu moins de 9% (3 sur 34) de ceux inscrits à l'atelier de sensibilisation.

2. LES CHANGEMENTS OBSERVÉS DANS LE CONTENU DU DOSSIER

Ces changements se concrétisent autour de deux éléments :

2.1 L'alphabétisation est passée d'un cours de formation à un projet d'intervention.

Qu'est-ce à dire? Au tout début, nous avions tendance à considérer le processus de mise sur pied d'un cours comme l'élément de référence en alphabétisation. Le travail de réflexion à l'intérieur du comité de coordination de la DGEA et l'expérience avec les organismes nous ont amenées à élargir considérablement cette première référence pour y inclure de toute nécessité plusieurs autres composantes essentielles au démarrage mais surtout au maintien et au développement de l'intervention en alphabétisation.

Ces différentes composantes définissent clairement notre cadre de référence pour l'intervention : plusieurs textes y font d'ailleurs référence et un texte en traite explicitement.[1]

Certaines composantes ont plus facilement "passé la rampe"; l'étape de sensibilisation du milieu en est un bon exemple. Presques tous (sinon tous) les projets d'alphabétisation incluent des activités de sensibilisation. Cependant toutes les dimensions du projet sont présentes à un moment ou l'autre d'une intervention.

2.2 L'intervention pédagogique se déplace de la "dictée à la composition"

Au niveau de l'intervention pédagogique comme telle, nous avons développé le passage de la dictée à la composition pour utiliser une image. Nous entendons par là que nous nous sommes préoccupées non seulement de l'ingestion des règles du code et de la conformité à un

---

1. Ce texte se trouve dans le premier tome de la série sous le titre "Les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation".

TABLEAU 1

Nombre total d'organismes,
d'intervenants et de participants
rejoints en 1981-1982 par
nos interventions[1]

ORGANISMES OU PERSONNES	TYPE DE RENCONTRE		TOTAL
	Sessions de formation	Atelier	
Organismes	25	30	55
Formateurs	97 (43 directement)	170	267
Formateurs-bénévoles	91	124	215
Analphabètes	1 337	1 440	2 780

1. La majorité de ces chiffres (sauf le nombre d'organismes) découlent des renseignements fournis par les participants à ces deux rencontres.

TABLEAU 2

Visites effectuées durant
l'années 1981-1982
(n = 10)

Organismes visités	TYPE DE PARTICIPATION		JOURNÉES THÉMATIQUES
	Sessions de formation	Atelier de sensibilisation	
1. C.S.R. Amiante	X		X
2. C.S.R. Blainville Deux-Montagnes			X
3. C.S.R. Grand-Portage		X	
4. C.E.C.M.			X
5. C.S.R. Pascal-Taché	X		
6. C.S.R. Lapointe C.S.R. Louis-Hémon C.S.R. Chicoutimi C.S.R. Lac Saint-Jean	X		
7. C.S.R. Chauveau	X		
8. C.S.R. Lignery		X	
9. C.S.R. Valleyfield (deux fois)	X		
10. C.S. Lac-Témiscamingue		X	

programme, mais surtout de créer des situations qui favorisent l'expression et le développement de la pensée et la prise du risque... chez les participants.

Nous avons en effet,

a) placé l'analphabète au centre de l'intervention pédagogique, explicitement.

b) ajouté d'autres paramètres à l'activité de lire/écrire : le développement de la pensée en devient le centre.
Toute l'approche développée propose ce changement de perspective.

c) déplacé les différentes méthodes qui deviennent un sous-ensemble de l'intervention; de nombreuses activités se développent à partir et avec les participants des rencontres.

d) travaillé le rôle du conseiller pédagogique en tant que support à ses formateurs.

Bref : déscolariser l'approche pédagogique, l'enrichir, la diversifier et la changer en proposant une approche d'alphabétisation plus interactive.

3. LES PRATIQUES DU CHANGEMENT

L'ensemble de l'intervention que nous menons en alpha vise à provoquer un changement des pratiques pédagogiques, changement dicté par les caractéristiques de la clientèle visée. L'échec des pédagogies scolarisantes auprès de ces clientèles donne à penser! Il faut les modifier.

Notre pratique est à la fois empirique et documentée. Empirique parce qu'elle se développe beaucoup à partir de la perception que nous avons de la réalité. Nous avons appris à faire confiance à nos perceptions et à les utiliser abondamment comme guide d'action.

Par ailleurs, nous ne craignons pas de référer à des niveaux qui ont développé une conception du changement avec laquelle nous nous sentons en affinité.

Nous nous appuyons en effet très largement sur la pragmatique de la communication développée par le groupe du Mental Research Institute de Palo Alto, dont Bateson, Watzlawick, Jackson, Weakland, Fisch sont parmi les plus et les mieux connus.

Quelques principes énoncés par cette "école" nous guident particulièrement :

3.1 **ici/maintenant** : "Nous estimons que, pour une intervention délibérée dans les affaires humaines, l'approche la plus pragmatique n'est pas la question du pourquoi, mais celle du quoi, c'est-à-dire : qu'est-ce qui, dans ce qui se passe actuellement, fait persister le problème, et que peut-on faire ici maintenant pour provoquer un changement?
(Watzlawick, et autres, 1975, p. 107).

3.2 **Une démarche de changement proposée en quatre (4) temps :**

1. définir clairement le problème en termes concrets;

2. examiner les solutions déjà essayées;

3. définir clairement le changement auquel on veut aboutir;

4. formuler et mettre en oeuvre un projet pour effectuer ce changement.[1]

3.3 Le décadrage

Pour le groupe de Palo Alto en effet, le changement survient souvent quand on accepte de sortir du cadre posé comme préalable et nécessaire. Leur concept de décadrage est absolument central : ce sont souvent les règles de la communication plus que le contenu, qui sont sources de problème. Il faut donc opérer un décadrage en utilisant parfois les symptômes ou les résistances. Ce type d'interventions paraît bizarre, inattendu, contraire au bon sens. Il existe à coup sûr un aspect paradoxal à ce type de changement ... souvent à l'opposé d'un certain bon sens...

Cette façon de concevoir le changement comporte beaucoup d'autres facettes qu'il serait trop long de rappeler ici. Nous ne saurions cependant trop recommander aux lecteurs intéressés la lecture des nombreux ouvrages de ce groupe de recherche et d'intervention.

Pour l'instant, nous ne retenons que quelques exemples illustratifs et suggestifs.

3.4 Quelques exemples d'intervention

3.4.1 "MOINS DE LA MÊME CHOSE."

Dans une situation que nous souhaitons modifier, plutôt que de s'opposer avec de plus en plus de fermeté (ce qui équivaut à "plus de la même chose"), proposer d'autres comportements pertinents susceptibles de rendre les anciens caducs.

Exemple : Nous souhaitons que les formateurs ne se limitent pas à l'utilisation d'une méthode perçue comme "l'élément le plus important".
Plutôt que de s'opposer à la centration sur la méthode, proposer un cadre d'activités possibles qui, cependant, soient aussi satisfaisantes pour eux.
Dans le cas présent, ce peut être de leur permettre de varier les rencontres, d'accroître l'intérêt des participants, donc de leur faciliter la tâche en accroissant la qualité de leur intervention.
C'est un des buts visés dans l'élaboration des dix scénarios d'activités d'apprentissage.[2]

---

1. "Comme disait le philosophe Karl Popper, il est hélas bien plus facile de proposer des objectifs idéaux et abstraits et de trouver des partisans enthousiastes, que de résoudre des problèmes concrets", (cité par Watzlawick et autres, 1975, p. 78).

2. Voir le troisième tome de la série : "Un développement pédagogique en alphabétisation. Vers une alphabétisation interactive".

3.4.2 "RENDRE EXPLICITE L'IMPLICITE"

Certains comportements spontanés "obéissent" à des règles jamais formulées. Une fois rendues explicites, il devient comme impossible de continuer à reproduire aveuglément ce comportement. L'application que nous faisons de ce principe retient surtout la première partie de l'énoncé : certains comportements obéissent à des règles jamais formulées. Les expliciter nous donne du pouvoir sur ces comportements.

Voici une illustration. Aux trois (3) sessions de l'hiver 1981, nous avons particulièrement "soigné" l'accueil des participants, le premier soir. Nous nous sommes données quelques principes; nous les avons traduits dans les activités de la soirée. Le lendemain matin, nous avons avec les participants dégagé nos "règles de comportement" et leurs justifications.

Les participants ont donc vécu aux deux niveaux cette première soirée : dans l'implicite et l'explicite. Lors de l'évaluation écrite, plusieurs ont mentionné avoir été frappés par l'accueil et maintenant s'en occuper chez eux. Et cette première soirée a vraiment réussi à "partir la session"!

3.4.3 "ANNONCER AU LIEU DE CACHER"

Un exemple simple nous fait vite comprendre cette pratique du changement. Le premier soir d'une session ou d'un atelier nous sommes énervés : ça vas-tu bien fonctionner? Avons-nous les bonnes démarches, pertinentes et utiles? Avons-nous assez tenu compte de l'hétérogénéité du groupe, etc.

Au lieu de ruminer à l'intérieur, d'essayer de dissimuler, de cacher le plus possible : nous l'annonçons. Cette conduite renverse complètement la solution essayée jusque là, qui était de cacher ce sentiment.

Ces quelques illustrations caractérisent assez bien le type de formation que nous proposons aux alphabétiseurs et intervenants en alphabétisation. Bien sûr, ces quelques exemples sont insuffisants pour bien comprendre l'articulation de nos pratiques, mais elles en dégagent l'esprit et le ton.[1]

Le déroulement des différentes rencontres, sessions de formation, et même les visites, s'inspire donc de cette approche de la communication. Un certain nombre d'activités concrètes, de moyens la traduisent en démarche accessible aux participants. Ce sont maintenant ces différents moyens que nous décrivons, complétant ainsi le tableau de l'intervention que nous pratiquons.

4. LES MOYENS MIS EN OEUVRE POUR INITIER CE CHANGEMENT

Un premier moyen auquel nous recourons, surtout lors des ateliers de sensibilisation est l'exposé. Ses points forts sont :

---

1. Le lecteur intéressé pourra encore une fois consulter, comme nous l'avons fait, les nombreuses publications du groupe du Mental Research Institute de Palo Alto, publiées aux éditions du Seuil.

. d'introduire de nouvelles idées;
. de donner un cadre de référence commun;
. d'informer;
. de mettre des gens à contribution.

Les conditions d'efficacité :

. il doit être clair : si possible articulé autour de quelques idées fortes;
. pas trop long;
. si possible, aussi illustré par des exemples.

Les points faibles :

. être surtout abstrait;
. le pouvoir ou le piège des mots : se situer juste dans le discours;
. l'auditeur écoute et est passif.

4.2 Le travail en équipe

Un deuxième moyen beaucoup plus fréquent est le travail en équipe. Ce travail nous le circonscrivons autour d'un objectif concret, d'une mise en situation précise et à l'intérieur d'un temps déterminé.

Le regroupement en équipe facilite le contact entre les gens et permet de se rapprocher de la réalité des participants.

Exemple : Un atelier pour conseillers pédagogiques sur l'encadrement des formateurs.

1. Chaque groupe identifie une demande d'encadrement, en se référant si possible aux demandes qui lui ont déjà été faites;

2. écrire cette demande sur une page;

3. les équipes échangent les demandes;

4. chaque équipe prépare et répond à une demande formulée par une autre équipe;

5. dans la préparation de la réponse, une consigne : portez attention aux points suivants :
   . à quoi répondons-nous pour vrai? interpréter la demande,
   . de quelle(s) ressource(s) je dispose?
   . qu'est-ce que je poursuis moi comme objectif?
   . comment m'y prendre pour répondre : esquisser la démarche;

6. chaque équipe communique ses résultats à l'ensemble, mais plus particulièrement à l'équipe qui a défini la demande. Cette dernière commente la solution proposée;

7. nos quelques idées dans le déroulement de cet atelier :
   . rendre les formateurs solidaires et responsables du projet;
   . le conseiller pédagogique doit aller voir travailler ses formateurs;
   . il doit les laisser se parler, créer des occasions;

. il doit bâtir avec eux des activités d'apprentissage;
. il doit aussi vérifier que certains changements s'opèrent : insister, revenir à la charge.

L'aspect à surveiller dans un travail d'équipe, c'est l'espèce de "consensus" ou ronronnement qui se dégage à un moment précis de la démarche et plafonne les discussions. Ou encore la situation inverse : s'obstiner dans le vide, parce qu'on ne s'écoute plus.

Plusieurs modalités du travail en équipe sont utilisées : regroupements par région pour qualifier brièvement les projets d'alphabétisation; regroupements de conseillers pédagogiques pour faire le point sur une étape (ex. : les actions du pré-alpha); etc.

4.3 La plénière

Le travail en équipe est souvent suivi d'une plénière qui permet à tous les participants de partager l'information discutée en équipe. Pour être intéressante et dynamique, une plénière doit remplir certaines conditions :

. ne pas durer trop longtemps;
. ne pas reprendre "les compte-rendus" des ateliers;
. se fixer un but précis et concret;
. l'animateur doit avoir un bon esprit de synthèse;
. l'animateur doit avoir une bonne sensibilité pour réagir et sentir l'ennui, la fatigue des participants.

L'ambiance dans une plénière est capitale! On réagit à de nouveaux contenus avec ses émotions autant que sa tête : dans un grand groupe, plusieurs participants ne suivent pas nécessairement le contenu, mais ils réagissent à la "tension" de l'animateur, à ses hésitations comme à son enthousiasme. C'est un peu une communication sur la communication ou méta-communication, pour reprendre les termes de Palo Alto.

Ce type d'intervention emprunte un peu au spectacle, à l'animateur d'émissions de variétés (sic).

Plutôt que de proposer une plénière lourde et ardue, parce que l'animateur est mal à l'aise, il vaut mieux ne pas en faire du tout.

4.4 Les jeux de rôle.

Les jeux de rôle constituent une autre sorte d'intervention, qui bien utilisée, a beaucoup d'impact : ils ne disent pas quoi faire mais le font vivre aux participants. Deux exemples.

Exemple : À la toute première session de formation en septembre 1980, nous avons proposé aux participants l'activité suivante. C'était en plus, le premier atelier.

1. La consigne était à peu près la suivante :
"Esquissez le portrait d'un analphabète présenté au je.

Parlez de ce qu'il vous dirait sur lui, sur son travail, sur l'école, etc."

2. Les participants se "préparent" individuellement quelques minutes et spontanément chacun dit ce qu'il veut dire.

3. Pendant ce temps, nous notons sur des grandes feuilles les principales catégories d'informations données. Ces feuilles sont accrochées au fond de la salle, donc non visibles pour les participants.

4. Après les présentations, nous invitons les participants à se retourner : les catégories dégagées et le contenu de leur témoignage est ramassé et synthétisé.

5. Notre objectif alors était de leur donner un premier instrument pour lire mais surtout être attentif aux participants, d'une part. D'autre part, nous voulions faire ressortir les ressources, les forces des analphabètes et pas seulement leurs lacunes.

6. Ces catégories ont ensuite été données aux participants. La figure 1 détaille chaque descripteur retenu.

7. Cette activité a eu un impact énorme. Le "ton" de la session était donné et comme nous disions alors "les analphabètes sont entrés dans la salle".[1]

C'est une première forme de jeux de rôle; une deuxième forme est aussi utilisée qui fait "jouer" (justement) les participants et ensuite leur donne du feedback sur leurs attitudes et leurs paroles. Les conditions de réussite d'un jeu de rôle tiennent aux qualités de l'animateur : il doit réagir sur-le-champ aux comportements des participants; il doit faire ressortir et nommer ce qui se passe positivement et négativement; il doit enfin dégager une synthèse pour renforcer un ou deux aspects marquants de l'activité.

Dans ces conditions, le jeu de rôle est une occasion d'apprentissage assez puissante puisque les participants agissent les situations et les ressentent émotivement.

Exemple : . Préparer une rencontre entre le conseiller pédagogique et le responsable du CLSC, afin de l'associer au dépistage des analphabètes.
Quoi dire et comment le dire?

. C'est le premier soir de rencontre d'un groupe d'analphabètes.
Quoi faire?
Dans ce cas, un groupe réel se bâtit avec des participants et un formateur. Le retour sur l'activité concerne au premier chef le formateur mais aussi les participants qui ont "vécu" cette soirée.

Cette mise en situation crée des échanges souvent assez percutants, qui conservent leur impact tant que le "théâtre" ne prend pas carrément le dessus.

---

1. Après deux ans, j'ajouterais qu'ils nous ont toujours accompagnés.

A- VARIABLES HISTORIQUES ET SOCIALES

. ORIGINE SOCIALE

. ORIGINE ETHNIQUE

. EXPERIENCE SCOLAIRE :

n. d'années fréquentées

n. d'années réussies

Image de l'école - lieu d'échec

- lieu d'aspiration

. LE TRAVAIL

. LES LOISIRS ET INTÉRÊTS

Figure 1 - Descripteurs des participants utilisés lors d'un atelier.

B- VARIABLES PERSONNELLES

. L'IMAGE DE SOI

- positive

- négative

. LES DIFFICULTÉS D'ÊTRE ANALPHABÈTE

. LES RESSOURCES

. LES ATTENTES OU LES OBJECTIFS

. LA MOTIVATION

C- VARIABLE D'APPARTENANCE À UN GROUPE OU UN PROJET

Figure 1 (suite) - Descripteurs de la clientèle utilisés à un atelier.

4.5 Les p'tits papiers

Un autre moyen que nous utilisons aussi, relève d'un autre niveau. Ce sont les "p'tits papiers". En fait, c'est presqu'une manie! Souvent, nous remettons aux participants une feuille (ou deux) pour qu'ils écrivent leurs commentaires sur une question. Le plus souvent cependant ces petits papiers servent d'abord à établir le lien entre la démarche et le contenu d'une activité et la réalité de leur projet chez eux. Un de nos grands soucis étant en effet que ce soit utile pour eux, chez eux. La figure 2 illustre un exemple de ces "p'tits papiers". Dans cet exemple, c'est un transfert qui est reproduit : l'intention est nette. Que le participant nomme, au terme de la session, ce qu'il a retenu (colonne de gauche) et ce qu'il va faire (colonne de droite).

A l'occasion, nous conserverons une copie du papier : le contenu nous sert ensuite pour préparer la rencontre suivante.

L'appendice B contient trois exemples de ces transferts, dont un préparé par Ginette Grenier de la C.S.R. des Manoirs, qui est très exhaustif. Elle l'a complété chez elle et nous l'a retourné.

4.6 Les médias, vidéos, films ...

L'utilisation des médias occupe une place secondaire dans nos interventions. À l'occasion, nous utilisons un vidéo. Cette année cependant nous avons invité la troupe de théâtre "La Cannerie".

4.7 Les textes écrits

Enfin, un dernier moyen que nous nommerons, sans insister : les textes écrits...

La complémentarité de ces différents moyens est évidente, de même que la nécessité de varier leur utilisation : la plus belle et la meilleure activité trop souvent lasse, s'use et perd son efficacité.

LA CONCLUSION: LE DÉVELOPPEMENT ET LA FORMATION... MEILLEUR SI...

Nous avons intitulé ce dernier texte, "nous nous regardons..." Si nous appliquons les principes qui sont nos instruments de travail, nous pourrions ajouter que nous le faisons "pour rendre explicite l'implite".

Le rapport que nous entretenons avec nos clients est basé sur la confiance et l'ouverture. Cette attitude de départ nous incite à plus de transparence et nous pose une exigence de "second regard". Non seulement agir, mais savoir pourquoi et le communiquer.

Cette préoccupation d'expliciter le sens de nos pratiques est aussi hautement éducative parce qu'elle donne au client une prise plus complète sur notre intervention, lui facilitant l'appropriation des démarches et la prise de position critique, s'il le désire.

Nous avons donc dans ce texte rendu explicite "l'implicite quantitatif" : nombre de participants rejoints au cours des deux années d'intervention, et "l'implicite qualitatif" : le sens de notre intervention et la façon dont nous l'agissons.

CE QU'ON A RETENU

CE QU'ON VA FAIRE

Figure 7 - Un exemple d'un "p'tit papier" utilisé par les participants : le transfert.

Et maintenant que reste-t-il à faire ... pour que ce soit meilleur...

L'état actuel de notre réflexion nous amène à faire un choix et à exprimer une attente.

Un choix lié à la quantité : nous avons constaté que l'efficacité de nos interventions est décuplée lorsque le groupe de participants est plus restreint et plus homogène et lorsque plus d'une personne par organisme participent aux rencontres.

Cette constatation nous a amenées à formuler l'hypothèse d'interventions régionales. Nous amorçons cette année la mise en forme de cette hypothèse. Nous cherchons à aller plus proche du milieu naturel, à former des équipes de formateurs et conseillers pédagogiques qui travaillent ensemble et pourront prendre de plus en plus de pouvoir et d'autonomie face à leur réalité.

Une attente pour garantir la qualité : notre intervention porte spécifiquement sur les dimensions pédagogiques. Elle est centrée sur l'adulte analphabète et porte sur l'apprentissage, l'interaction entre le formateur et le groupe d'apprenants, l'encadrement que le conseiller pédagogique fait de la formation.

Ces dimensions sont centrales mais ne sont pas les seules. Elles doivent interagir avec d'autres dimensions pour trouver leurs conditions et leur contexte.

Dans ce sens, il nous semble urgent, pour que les options pédagogiques ne reposent pas dans le vide, que les choix politiques et organisationnels issus de la commission d'études sur la formation des adultes (CEFA) soient précisés et communiqués.

L'ensemble de ces choix mieux articulés, interagissant avec les choix pédagogiques, donneraient à l'intervention toute sa force et sa cohésion et augmenteraient du même coup la qualité de la formation.

Si ces choix ne se concrétisent pas, il y a le risque que la pédagogie, de moins en moins soutenue par les conditions organisationnelles, perde son élan, s'essouffle, et qu'on doive tout recommencer!

APPENDICE A

Trois exemples d'utilisation

de p'tits papiers :

celui de transfert

(Session d'octobre 1981)

Exemple 1

CE QU'ON A RETENU	CE QU'ON VA FAIRE
Sensibilisation du SEA Sensibilisation d'intermédiaires valables	- Production d'un document qui présentera * L'Alpha * Objectifs du SEA * Nécessité de l'implication de la communauté.
	- Approche * Auprès du SEA * Auprès des organismes * Auprès d'individus * Auprès du formateur.
Nécessité de présenter une attitude "nouvelle" et "ouverte".	- La clientèle étant difficile à identifier et à impliquer. l'attitude spéciale face au phénomène Alpha!
Certaines identifications lors de rencontres avec intermédiaires identification lors d'entrevues avec les candidats.	- Entrevue pré-formation en vue d'un dépistage

Lors de la première rencontre, se servir des besoins individuels identifiés comme d'un point de départ —— motivation et implication de la clientèle qui se reconnaîtra

Exemple 2

CE QU'ON A RETENU	CE QU'ON VA FAIRE
Avant de sensibiliser et animer le milieu, l'équipe d'intervenant doit être prête à répondre à des besoins qui peuvent se manifester assez vite.	1) Octobre - novembre Avec tous les intervenants on va se préparer - attitude - outils - approches - clientèle - structure fonctionnelle
Sans l'implication du milieu on risque de ne pas atteindre nos objectifs. Déterminer au départ les objectifs savoir se limiter au début.	
Définir ensemble la <u>clientèle</u> qu'on veut rejoindre. Déterminer un territoire précis lorsqu'on débute.	2) Décembre - janvier Sensibilisation Recrutement Dépistage d'un territoire choisi
	3) Formation de 2 à 3 groupes
Les besoins exprimés ne sont pas toujours le fond du problème du client. Prendre le temps de rencontrer individuellement les clients, leur permettre de s'exprimer, établir un climat de confiance.	4) Suivi du projet
	Nous en sommes à nos débuts.
	Ce fut une avalanche de concepts et d'information.
	J'ai bien apprécié.
	Aurais aimé aborder un peu la <u>structure</u>.

EXEMPLE 3 :

PROJET ALPHA

1 SENSIBILISATION ET ANIMATION DU MILIEU - DÉPISTAGE

1.1 Ce que j'ai retenu

Nécessité de clarifier mes attentes quant à la collaboration que j'attends des organismes ainsi que des individus-clé du milieu.

	Qui?	Quand?
1.2 Actions à poser		
1.2.1 Sensibilisation du personnel du service		
(Afin qu'au Service on reconnaisse l'importance à accorder au projet Alpha et que l'on m'accorde les appuis nécessaires).		
Moyens envisagés		
- présentation de 30 minutes lors d'une réunion de service : sensibilisation et demande d'appui, remise d'un court texte de sensibilisation.	Porteuse du dossier	20 octobre
1.2.2 Sensibilisation de base de la population		
(afin de démystifier le phénomène de l'analphabétisme, de faire reconnaître le droit à l'alphabétisation ainsi que de faire connaître nos services).		

Moyens envisagés	Qui?	Quand?
- publication de quelques articles dans les hebdos locaux	Journalistes, porteuse du dossier	Octobre-novembre-décembre
- envoi d'un communiqué de presse aux organismes du milieu	Porteuse du dossier	novembre

1.2.3 Sensibilisation plus circonscrite dans quelques quartiers-cibles

(quelques quartiers de La Plaine et de Mascouche).

Moyens envisagés		
	Animatrice(s)	novembre-décembre
- À La Plaine : passer par le Cercle des fermières : leur demander de dépister des gens (faire une relance 15 jours plus tard);		
- annoncer qu'il y a une pièce de théâtre qui parle de ça : voir comment on pourrait la faire passer à La Plaine;		
(si on doit penser à d'autres personnes et organismes : penser au curé, à Jardin Soleil, au comité d'école, à la travailleuse sociale et à la psychologue de l'école);		
- à Mascouche ouest : passer par Soeur Kateri de la "Maison de l'eau vive";	Animatrice	novembre-décembre
- établir la stratégie de sensibilisation de la population avec elle .		

	Qui?	Quand?
1.2.4 Sensibilisation des commissaires		
(afin qu'à la commission scolaire on reconnaisse l'importance d'intervenir en alpha et que l'on prenne conscience de la nécessité d'avoir recours à des approches qui s'éloignent des approches strictement scolarisantes).		
Moyens envisagés		
- envoi d'une lettre accompagnée du communiqué de presse transmis aux organismes (?)	Directeur du SEA et porteuse du dossier	novembre-décembre
- brève sensibilisation lors d'une rencontre régulière des commissaires (?)	Directeur du SEA et porteuse du dossier	février-mars

2 RECRUTEMENT

2.1 Ce que j'ai retenu

Il est important dans un premier temps de sélectionner une clientèle "alphabétisable"; je désire tout d'abord rejoindre celle par rapport à laquelle l'intervention a les plus grandes chances de réussite.

2.2 Actions à poser

2.2.1 Sélectionner un(e) ou quelques formateurs(trices) alpha pour faire le recrutement.	Porteuse du dossier	novembre

	QUI?	QUAND?
2.2.2 Si possible, trouver un local dans le quartier-cible d'intervention pour les rencontres qui ne pourraient se faire au domicile des analphabètes.	Animatrice	novembre
2.2.3 Déterminer avec le(s) recruteur(s) les renseignements qu'il serait utile d'aller chercher de façon directe ou par observation :	Porteuse du dossier recruteur(s) animatrice	

- niveau d'habilités en lecture et en écriture
- besoins en lecture et en écriture pour la vie courante
- attitudes envers la lecture et l'écriture
- disponibilité pour les rencontres (jour, heure, lieu)
- présence ou non d'une personne de son entourage qui pourrait l'aider, si le besoin s'en faisait sentir
- condition socio-économique et familiale (source de revenus, responsabilités familiales, etc.)
- image de soi
- relations avec les autres et avec les organismes du milieu.

S'entendre sur une façon de consigner ces renseignements : (fiche à remplir à la fin de la rencontre?)

RECRUTEMENT - AVEC L'AIDE DES FERMIÈRES DE LA PLAINE ET DU PERSONNEL DE LA MAISON DE L'EAU VIVE

1 Démarche à suivre

1.1 Vérifier avec les membres du Cercle des fermières et le personnel de la Maison de l'Eau Vive si on peut obtenir leur collaboration pour dépister des analphabètes.

1.2 Leur préciser le type de personnes qu'on veut rejoindre en priorité : 25-50 ans qui travaillent, veulent travailler à l'extérieur ou ont la charge d'enfants.

1.3 Leur présenter la dimension du projet pour cette année : 4 groupes de 8 à 10 personnes, le jour ou le soir, à l'endroit qui convient aux gens. Les cours pourraient débuter dès janvier.

1.4 Leur demander si elles connaissent des personnes analphabètes; si oui, demander de vérifier si celles-ci pourraient être intéressées à avoir des services. Dresser une liste des personnes qui pourraient être intéressées et indiquer leur n° de téléphone ainsi que leur adresse. Leur dire que quelqu'un de l'éducation des adultes leur téléphonera bientôt pour prendre rendez-vous et en jaser avec elles.

1.5 Leur remettre quelques dépliants qu'elles pourraient distribuer à des gens qu'elles connaissent ou qu'elles pourraient laisser traîner dans des endroits publics.

1.6 Demander leur collaboration pour fabriquer des pancartes et les afficher dans des endroits stratégiques.

1.7 Demander leur collaboration pour qu'elles en parlent au curé de leur paroisse afin que celui-ci en dise un mot à l'église et glisse une note dans le bulletin paroissial.

1.8 S'il y a lieu, demander leur collaboration pour préparer la présentation d'une pièce de théâtre sur le projet.

2 Outils

2.1 Dépliant

2.1.1 Existence du problème

- aspect social du problème
- droit à l'alphabétisation

2.1.2 Services offerts cette année

- quelque chose pour nous aider dans notre vie de tous les jours
- groupes de 8-10 personnes
- 4 groupes
- le jour ou le soir
- dans un endroit qui convient aux gens.

2.1.3 Qui contacter?

- Stella Noël, à 471-6605.

2.1 Pancartes

2.2.1 Exemple de pancarte : "Vous connaissez quelqu'un qui aimerait perfectionner son français pour pouvoir lire et écrire plus facilement?"

Contactez : N° de téléphone :

2.2.2 Penser au contenu d'autres pancartes avec des gens du milieu.

2.3 Pièce de théâtre

- faire toutes les démarches avec les groupes concernés

vérifier si la population du milieu pourrait être intéressée; si oui, vérifier :

- où l'annoncer, auprès de qui?
- où la présenter?
- quand la présenter? (Date, jour, heure)
- comment la présenter (bouche à oreilles, pancartes, dépliants. Doit-on préciser que la pièce porte sur l'alpha?)
- doit-on exiger un prix d'entrée?
- qui animera la discussion à la fin de la rencontre? Devrait-on prévoir servir du café et des biscuits?

QUELQUES NOTES SUR L'APPROCHE QUE NOUS

COMPTONS UTILISER POUR LES COURS D'ALPHA

1. Il ne s'agit pas d'un retour à la "petite école". Il s'agit plutôt de permettre à des adultes d'apprendre des choses qui leur seront utiles dans leur vie courante.

   En fait, il s'agit d'amener l'individu à savoir suffisamment lire et écrire pour qu'il puisse comprendre et être compris, sans nécessairement qu'il sache écrire sans faute et qu'il connaisse toutes les règles de grammaire.

2. On s'est rendu compte que savoir lire et écrire aide à organiser sa pensée, c'est-à-dire à être capable de dire clairement ce qu'on a à dire et à être bien compris, quand on a une idée ou une opinion à émettre. Pour nous, cela aussi ce sera important : apprendre aux gens à formuler des messages clairs, de façon à ce qu'ils puissent faire valoir leur point de vue et qu'ils soient bien compris.

3. Quand on a passé 20 ans, 30 ans ou 40 ans de sa vie sans lire les enseignes, les étiquettes sur les produits, les affiches, etc., l'habitude de lire ne se prend pas du jour au lendemain : il est donc important d'amener les individus à acquérir des habitudes de lecture, à appliquer dans leur vie de tous les jours ce qu'ils apprennent aux cours, sinon ils risquent de bien vite oublier ce qu'ils auront appris.

4. Même quand on ne sait pas encore lire couramment, on peut apprendre, dès les premiers cours, à reconnaître d'une façon globale un certain nombre de mots de façon à pouvoir déjà mieux se débrouiller dans l'immédiat. L'individu pourra ainsi bien vite reconnaître un certain nombre de noms de rues, déchiffrer un menu, etc.

L'ensemble des textes comprend :

I Les premiers contenus; textes produits durant la première année du dossier alphabétisation.

1 – Les premiers mots.
2 – Le texte du 8 mars 1980 ; une approche pédagogique pour l'alphabétisation.
3 – L'apprentissage du code par Pierre, Jean, Jacques.
4 – Les différentes composantes d'un projet d'alphabétisation.
5 – Épisodes de vie pédagogique ... en caricatures.

II Les méthodes d'alphabétisation : une épineuse question.

1 – L'analyse critique et la discussion.
2 – Les douze (12) fiches descriptives.

III Un développement pédagogique en alphabétisation : vers une alphabétisation interactive.

1 – Les concepts angulaires à une alphabétisation interactive ; hypothèse et corollaires.
2 – Méthodologie pour une alphabétisation interactive.
3 – Une pratique d'alphabétisation interactive : dix (10) scénarios.

IV Le perfectionnement pédagogique des intervenants en alphabétisation : compte-rendu de rencontres provinciales.

1 – Approche globale et dynamique et alphabétisation décentralisée, par Yvon Rodrigue, C.S. Lac Témiscamingue.
2 – Une approche fonctionnelle pour l'alphabétisation des immigrants, par Aloyse Freitag, MIQ.
3 – Le développement de la pensée critique, par Micheline Laperrière, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
4 – Le travail sur un thème, par Cécile Vanasse et Odette Paradis, Carrefour d'éducation populaire, Pointe St-Charles.
5 – Alphabétisation-conscientisation, une entrée dans un réseau de solidarité par Yvan Corneau, Coopérative des services multiples de Lanaudière.

V La pré-alphabétisation et l'utilisation des bénévoles en alphabétisation : le point de vue de la pédagogie.

1 – La pré-alphabétisation : les leçons de deux (2) années d'intervention.
2 – Les bénévoles en alphabétisation : problème de fond et situation de fait.

VI L'évaluation de l'intervention en alphabétisation : résultats atteints et stratégies de formation. Bilan de deux années.

1 – La cible est visée dans le mille ! ...
2 – Et bientôt vient le temps d'évaluer un projet d'alphabétisation ; comment faire.
3 – Après avoir regardé tout le monde, nous nous regardons enfin.

38-1242 8283-784